كتاب مبادئ التربية

تأليف

س. هـ. جاكسون

إسماعيل القباني

محمد علي مصطفى

محمد مظهر سعيد

الكتاب: كتاب مبادئ التربية

الكاتب: س. هـ. جاكسون، إسماعيل القباني، محمد علي مصطفى، محمد مظهر سعيد

الطبعة: ٢٠٢٢

الطبعة الأولى: ١٩٣٧

الناشر: وكالة الصحافة العربية (ناشرون)

٥ ش عبد المنعم سالم – الوحدة العربية – مدكور- الهرم – الجيزة

جمهورية مصر العربية

هاتف: ٣٥٨٢٥٢٩٣ _ ٣٥٨٦٧٥٧٦ _ ٣٥٨٦٧٥٧٥

فاكس: ٣٥٨٧٨٣٧٣

APA

http://www. bookapa.com **E-mail:** info@bookapa.com

دار الكتب المصرية

فهرسة أثناء النشر

كتاب مبادئ التربية / س. هـ. جاكسون إسماعيل القباني محمد علي مصطفى محمد مظهر سعيد

– الجيزة – وكالة الصحافة العربية.

٢٩٧ ص، ١٨*٢١ سم.

الترقيم الدولي: ٤ – ٤١٩ – ٩٩١ – ٩٧٧ – ٩٧٨

أ – العنوان رقم الإيداع: ٢٧٧٣١ / ٢٠٢١

كتاب مبادئ التربية

وكالة الصحافة العربية
«ناشرون»

مقدمة

استقر الرأي فيما بيننا على أن يكون الغرض من تأليف هذا الكتاب عملياً، حتى يعين المدرس على أداء واجبه كاملاً، وعلى الفصل في المسائل التي تعرض له في حجرة الدراسة فصلا موفقا، ويقوده وتلاميذه إلى إدراك الغاية المنشودة. ومن البين أن هذا الغرض العملي لا يمكن تحقيقه إلا إذا ألم المدرس بالمهم من أصول التربية ونظرياتها، مع احتفاظه بأصالة الرأي في تقدير المشاكل المختلفة، وفي اختيار أنجع الوسائل لحلها.

وقد رتبنا الكتاب على هذا الأساس، فعالجنا في الفصل الأول التربية ومعناها والغرض منها، وأتبعنا ذلك بفصل في المعلم، ولا ينبغي أن يجتمع فيه من الصفات، وأوضحنا واجبه بجلاء، ثم عرضنا للتلميذ، ودرسنا خصائصه في مراحل النمو المتتابعة، والفروق التي يمتاز بها طفل عن طفل، والطرق التي يتبعها حين يحاول كسب العلم في المواقف المختلفة. وتكلمنا بعد هذا في الدرس ومادته، والتدريس وطرقه، والاختبارات المدرسية ووسائلها، ثم نظرنا إلى التربية من ناحية خلقية، وأبنا ما لها من أثر في تهذيب الناشئين، وذكرنا ما ينبغي أن يكون بين المدرسة والمجتمع من علاقة، كما أننا عرضنا لبناء المدرسة والشروط الصحية التي يجب أن تجتمع فيه حتى يكون من عوامل التنشئة. ولم يفتنا أن نذكر نبذا عن أشهر الطرق الحديثة في التربية، وعن قادة الفكر الذين هدتهم تجربتهم إلى هذه الطرق، بعد أن سردنا، في كثير من الإجمال، أنواع المدارس في مصر، والغرض من كل نوع، وأوضحنا علاقة بعضها ببعض، لنبصر طالب التربية بنظام التعليم في البلاد المصرية.

هذا ملخص ما يشتمل عليه الكتاب، أما طرق تدريس المواد المختلفة التي يشملها منهج الدراسة في المدارس الأولية، فسيصدر بها جزء آخر منه.

* * *

لقد تناولنا في هذا الكتاب كثيراً من موضوعات التربية، ولكنا لم ندرسها دراسة استقصاء، ولم نصل في بعضها إلى أحكام نهائية، رغبة في توسيع مجال التفكير أمام الطالب. والواقع أن كتابنا يعد مقدمة لدراسة علم التربية، قصدنا منه أن يفتح أمام الطالب الحريص على العلم، الراغب في الاستزادة منه، أبواب البحث ويمهد له طريقه.

إن هناك مجالا للخلاف وتشعب الآراء في الموضوعات النفسية، وقد بذلنا الجهد في تجنب المسائل الجدلية غير المجدية، على أننا، مع هذا، قد وجدنا من الضروري، في بعض المواضع، أن نعرض وجهات النظر المختلفة في وضوح، قبل أن نختار الرأي الذي نرجحه، ونأخذ به.

ثم إن علم التربية ليس كغيره من العلوم، إذ تشتبك مسائله، وتتلاقى موضوعاته، ولعل هذا يفسر ما قد يجده القارئ في ثنايا هذا الكتاب من إعادة وتكرار في مواضع قليلة منه، على أن الإعادة قد تكون مفيدة، فإن الموضوع قد يتناوله الإنسان من نواح متعددة، حتى يعرضه في كثير من الوضوح والجلاء، وقد يختص المؤلف بالتكرار نظرية معينة، أو طريقة خاصة، لما يرى لها من نزلة وقيمة، فهو لذلك يريد أن يجعل لها لوناً قوياً تصطبغ النفس به حتى لا تنساها.

* * *

ألفنا هذا الكتاب ليسد حاجة مدارس ومعاهد المعلمين والمعلمات الأولية، ولكنا لم نقف عند هذا الغرض، بل قصدنا أن يكون عميم النفع للمعلمين جميعا،

ولطلاب التربية على الإطلاق، ولنا وطيد الرجاء أن يجدوا فيه عونا لهم على إتباع أوفق السبل للوصول بالناشئين إلى الرجولة الكاملة النافعة المستنيرة.

ولقد راعينا كذلك في تأليفه حال مدارسنا في الوقت الحاضر، غير أن نظرنا قد امتد إلى مستقبل التعليم في مصر، إذ لا شك أن مدارسنا الحالية ستجاري الزمن، وتقبل وجوه الإصلاح التي تفرضها طبيعة الحياة، حتى تصل إلى منزلة من الكمال تطمئن إليها نفوس المصلحين. إن الإصلاح الشامل إنما يأتي تدريجا، وفي شيء من البطء، إذ أن الإنسان يتمسك بما ألف، ويقاوم ما يجهل، ولكن على الرغم من هذا التمسك وتلك المقاومة، تستحيل الأشياء، وتسير في نمو مطرد، حتى تشارف الغاية. وكثيرا ما ظن الناس أن وجوه الإصلاح، التي دعا إليها زعماء الفكر في العصور المختلفة، ضرب من العبث، أو خيال باطل، لا يمكن تحقيقه، ولكن الأيام كذبتهم، وأصبح ما كان يعد مستحيلاً أمرا واقعا ملموسا.

على هذا الأساس قد يجد الطالب بعض ما اشتمل عليه الكتاب من طرق التربية ونظرياتها صعب التطبيق في مدارسنا بصورتها الحاضرة، ولكن المعلمين قادة المستقبل، ولابد أن يمتد نظرهم إلى الصبح المشرق يبدو من وراء الحجب، وأن ترتفع بهم همتهم إلى الغاية السامية، يحدوهم إليها عظيم الرجاء، وقوى الأمل، ويمهد لهم سبيلها روح الثقة، وصادق اليقين،

المؤلفون

الفصل الأول

التربية: معناها والغرض منها

الحاجة إلى معرفة الغرض من التربية:

إن المعلم لا يستطيع أن يؤدي وظيفته على وجه مرضي إلا إذا كان على علم بمعنى التربية والغرض منها، فإن العمل الذي لا تدرك له غاية نوع من العبث لا يلبث الإنسان أن يمله وينصرف عنه إلى سواه، ومن هنا كانت الحاجة ماسة ملحة في أن يعرف المعلم بجلاء الغاية من التربية.

لقد أصبحت التربية كثيرة النواحي، متعددة المظاهر والأشكال، حتى لقد يصعب على الباحث أن يدرك بادئ بدء غاية موحدة، تقصد إليها المدارس على اختلاف أنواعها، فلكل نوع من المدارس المصرية المتعدد منهج يخالف غيره، ولكنها مع هذا تندرج تحت اسم واحد، هو "معاهد التربية" واتفاقها في الاسم دليل على أن هناك سبباً يجمعها، ويؤلف بينها، وذلك هو اتحادها في القصد. وجميع المربين متفقون على أن الغرض من معاهد التربية عامة هو معاونة الناشئين على النمو، وإعدادهم للحياة، وإفساح المجال لمواهبهم واستعداداتهم، حتى تفصح عن نفسها وتصل إلى غايتها، فالتربية على هذا تشمل جميع العوامل والمؤثرات التي تساعد الطفل على بلوغ غايته.

إن الطفل منذ ولادته في حاجة إلى من يعاونه، فقد خلقه الله، وزوده بنصيبه من الميول الفطرية والمواهب والاستعدادات، وجعلها عدته في الحياة، والطريق التي يسلكها الناشئ تتوقف على مبلغ ما ينال من هداية وإرشاد، وما يستمد من تجربة، فمن الحوادث ما يوجهه جهة الخير، ومنها ما يدفع به في سبيل الشر، فالنمو مقيد

بظروف الزمان والمكان، غير أن للطفل إرادة، وفيه نشاط وفاعلية، فهو الذي يؤثر طريقا على آخر، ويخضع لعامل دون سواه، فلا هو كالكرة تتلقفها أيدي اللاعبين، وتقذفها حيث تشاء، ولا هو كقطعة الصلصال في يد المربي، يصوره كما يريد، ويصبه في القالب الذي يحب.

إن تربية الطفل ترتبط بيئته، فهو يتأثر بما يراه ويسمعه من حوله، فالأشجار والحيوانات والجبال والأنهار والأودية والسماء الصافية، وسائر ما يتصل به، ويقع في تجربته، يؤثر فيه، ويدفعه إلى غايته، ولكنه ليس عبدا لها، فإن عنصر الإرادة فيه، وما له من حرية اختيار، وما يصدر عنه من نشاط يلبي به هذه العوامل، تجعل تربيته نتيجة أمرين: طبيعته إلى فطر عليها، وعالمه الذي يعيش فيه. ومن الخطأ حين نفكر في التربية أن نجعلها مقصورة على القراءة والكتابة وسائر المواد التي يشتمل عليها منهج الدراسة، مع ما لها من منزلة، فإن هناك مؤثرات أخرى، تعاون الإنسان على بلوغ غايته، وهي الرجولة الكاملة، ولن يكون الرجل كاملاً إلا إذا اكتملت عناصر الإنسانية فيه في ائتلاف وانسجام، فلا يهمل عنصر منها، ولا يطغى على غيره، وفي مقدمة العناصر قدرته على ملاحظة الأشياء، وإدراكها على حقيقتها، وتقدير قيمتها، ومعرفة الارتباط بينها، وإصدار الأحكام المختلفة، في غير تحيز ولا قصر نظر. ولابد، إلى جانب القدرة الفكرية، من المهارة والحذق فيما يلي من عمل، فلا يطمئن إلى فكرة حتى تجري يده، في دقة وخفة حركة، مؤتمرة بهدي العقل، ووحي الضمير الحي في كل ما يصدر عنها. هذا إلى استعداد لحمل ما تفرضه عليه طبيعة العيش من تبعات، وإخلاصه في القيام بها، ومعرفة وجوه الصواب فيها، وإيثاره مصلحة الجماعة على المصلحة الخاصة عند التعارض، ومعاملة الناس جميعا على أساس من العدل والنبل والشرف والمروءة، سواء في ذلك ميادين اللعب وأسواق التجارة وحومة الوغى، مع تغليب الرحمة إذا اقتضى الحال ذلك. وهناك أيضا ناحية المشاعر في

الإنسان، فلابد من تعهدها، وتنشئها تنشئة صالحة، حتى يستمتع بما يشتمل عليه هذا العالم من جمال بريء، فيبتهج برؤية الألوان منسجمة متناسبة، ويطرب لسماع القطع الموسيقية والأناشيد، وتخف روحه، وتلقى عنها هموم العالم، حين يسمع تغريد الطير في نسمات الصبح الطاهرة، ويستنشق عبير الروض ترسله الأزاهير فيبعث الأمل.

وعلى الإجمال يجب أن تتناول التربية الإنساني من ناحية الجسم والعقل والخلق والمشاعر، فتنميها، وتنتهي بها إلى كمالها، وتعده جملة لحياة اجتماعية طيبة سعيدة موفقة.

إن الطفل في المدرسة ناقص ضعيف، فيه قوى فطرية كامنة، لم تنم بعد، ولكنها تفصح عن نفسها، وتصل إلى غايتها تدريجاً، فليست التربية ترفا أو متاعا يمكن الاستغناء عنه، بل هي تنشئة طبيعية تدعو إليها ضرورة ملحة، وهي لا تزيد على تهيئة الوسائل التي تساعد على ظهور القوى الكامنة، والمواهب الفطرية في الطفل، وفي استطاعتنا أن نشبه المربي بالبستاني، يبدأ بالبذور، فيعد لها التربية الصالحة، ويتعهدها بالسقي ونحوه حتى تخرج شطأها، وتنمو نموا حسنا، وتؤتي أكلها. وكذلك المربي، لا يختلف عمله عن عمل البستاني، إلا في أنه يجب عليه أن يعرف طبائع بذوره، بذرة بذرة حتى يمكن لكل واحدة منها في الأرض، ويهيئ لها الوسائل الخاصة، التي تناسبها، وتدفعها، في هوادة ورفق، إلى غايتها التي قدرت لها.

إننا لا نرى هذه الغاية، ولكنها تتجلى لنا تدريجا، وإن خطأ أن يتعجل المربي فيرى مصير الطفل محدوداً، وما له واضحا قبل الأوان، وما دامت طبائع الأطفال مختلفة، فليس هناك ريب في أننا نزدري قوانين الطبيعة إذا حاولنا صبهم في قالب واحد، والذي نستطيع عمله أن نهيئ للطبيعة وسائل النمو، بتقديم الغذاء الصالح لها، وتوسيع المجال لظهور الاستعدادات المختلفة الكامنة في حياة الطفل.

إن التربية تشمل جميع العوامل والمؤثرات ذات الأثر الواضح في حياة الناشئ، فليست تبدأ في المدرسة، ولا تنتهي عندها، ومن الشائع أن يلتبس الأمر على كثير من الناس، فيجعلوا التربية والتعليم شيئا واحدا، ويستعملوا إحدى الكلمتين مكان الأخرى، دليلا على ترادفهما، مع أن السنوات الخمس، أو الست، التي يقضيها الطفل في المدرسة، ليست إلا جزءا من وقت نموه، ولا يخفي أن هناك عوامل أخرى شديدة التأثير فيه، يظهر عملها قبل أن يذهب الناشئ إلى المدرسة، وبعد أن يتركها، وسنعرض لهذه العوامل بعد، ونبين في إجمال نواحي تأثيرها في نشأة الإنسان. إن الطفل يترك المدرسة قبل أن يستكمل نموه، وميدان التعلم بالتجربة، وأحداث العالم لا يزال متسعا أمامه، وكل ما تفعل المدرسة أنها تمده بقليل من العلم، يتخذه أساساً لفهم تجاريبه المستقبلة، ويستعين به في فهم ما يقابله من شئون الحياة.

وقد أدى الخلط بين التربية والتعليم إلى ما نشاهد من نظام المدارس، فإنك إذا زرت مدرسة وجدت فصولاً أعدت لجلوس التلاميذ، واستماعهم لما يقول المعلم، كأن الاستماع هو كل أسباب التعلم، وكأنا لا نعني بغير الناحية العقلية من نواحي الطفولة، مع أن الطفل فياض النشاط، فهو في حركة دائمة، يتصل بالأشياء اتصالاً عملياً، فيعرف طبيعتها، ويستخدمها في كثير من حاجاته، ويكون اتصاله بها بابا واسعا من أبواب العلم. على أن هناك أموراً لا يستطيع أن يتعلمها إلا إذا اقترب منها وعالجها وقلبها على وجوهها، فهو لا يضرب الكرة برجله نحو الهدف، ولا يحذق عمليات الحساب، ولا يكتسب مهارة في الأعمال اليدوية، إلا إذا جرب كل ذلك، وتكررت التجربة، حتى نتج عنها خفة الحركة، وسرعة الذهن، وسداد الحكم، والتوفيق في إصابة الغرض. ولن يتعلم تلميذ الشجاعة، أو قول الحق، أو المحافظة على المواعيد، بمجرد أن يسمع معلمه يمتدحها، ويحثه على الاستمساك بها، بل لابد لها من مزاولة وطول تجربة. وفي الحق أننا أخطأنا التقدير، وجعلنا للتعليم النظري منزلة

ليست له، وأثقلنا على تلاميذنا، بما نلقنهم من حقائق العلم التي قد يستمعون إليها على مضض، دون أن تتجاوز آذانهم، فلا تصل إلى عقولهم، ولا يستطيعون الانتفاع بها، لأن منافذ العمل موصدة أمامهم.

إننا تجاوزنا الحد المعقول، ورضينا أن يستمع أبناؤنا لما نلقيه عليهم من شذرات علمية متفرقة، حتى اطمأنت نفوسهم إلى هذا الأسلوب، ورضيت بالخضوع لما يقوله المعلم، فلا ترى واحداً منهم يطمح في كسب العلم عن طريق التجربة الشخصية أو يكون له أصالة في رأي.

إننا لا نريد أن نحط من قدر العلم، ولا ندعو إلى أن يترك التلاميذ وشأنهم يكسبونه بالطريق التي تتهيأ لهم، فهناك أمور لا يستطيعون الوصول إليها دون مساعدة معلم لهم، وإنما نقصد أن يكون للعلم موضعه، وللتجربة موضعها من حياة الناشئ.

تتغير نظريات التربية سريعا، ويختلف بعضها عن بعض في الوقت الحاضر، ففي بعض النظم يعتبر الفرد خادما للجماعة، ولذلك يصب في قالب معين، اتفق الناس عليه، وفي البعض الآخر تراهم يجعلون للفرد المكان الأوحد، فيعدونه لأن يحيا الحياة التي تناسبه، ويجعلون الحرية والابتكار وأصالة الرأي فوق كل شيء. على أننا إذا أمعنا في النظر، وضح لنا أن لا تنافي بين العمل لمصلحة الفرد والعمل لمصلحة الجماعة، فإن الحياة السعيدة التي يتمناها المرء لنفسه، لا وجود لها، إلا إذا كان له معونة من المجتمع، ولا شك أن واجب المدرس، هو أن يوفق بين الناحية الانفرادية والناحية الاجتماعية في الحياة، فلا يغلب واحدة على الأخرى، بل يقدم للمجتمع رجالا ونساء يتمتعون بالحياة، ويقومون راضين بما يفرضه عليهم الاجتماع من صالح العمل، سالكين السبل التي مهدت لهم، وتعلموا على مقتضاها.

إن من صالح الفرد والمجتمع أن يحصل الناشئ على نصيبه من الثقافة العامة، التي يراعى فيها تنشئة مواهبه، وتنمية ما كمن فيه من القوى، وعلى نصيبه من التعليم الخاص، الذي يراد منه إعداده لكسب عيشه بطريق شريف، كأن يتعلم صناعة أو تجارة أو مهنة أخرى تمكنه من العمل للمجتمع أولا، ومن الحصول على رزقه ثانيا، ولا ريب أن مكان التعليم الخاص بعد التعليم العام، لأنه متوقف عليه، فالطبيب لا يستطيع أن يتعلم الطب، إلا إذا درس علوما أخرى، وكان له نصيب طيب من الثقافة العامة. وقس على ذلك المحامي والمعلم والمهندس وغيرهم من أصحاب المهن المختلفة. ولن يغير رأينا ما نجده في مصر، من أن كثيراً من الناس يتعلمون صناعة أو مهنة دون أن يكون لهم نصيب من التعليم العام، فالزراع والصناع وسواهم من أهل الحرف يجيدون عملهم، مع أنهم لم يذهبوا إلى مدرسة، ولم يجلسوا أمام معلم. فإن طريقتهم تقليدية، ورثوها عن أسلافهم، فلا يستطيعون أن يحيدوا عنها قيد شعرة. ومعلوم أن المبتكرين يجدون في عملهم لتحسين وسائل الإنتاج، وتكثير الغلات، ولن يتاح لمصر أن تحتفظ بمكانتها في الأسواق، إلا إذا استطاع الزارع والصانع وسائر أرباب الحرب، استخدام المبتكرات العلمية، وبادروا إلى الأخذ بوسائل التقدم، ولن يتأتى لواحد منهم ذلك إلا إذا كان له نصيب من التعليم العام.

يتطلب المجتمع من أعضائه، إلى جانب ما يحذقون من الصناعات والحرف، أن يكونوا مدنيين، يقومون بما تفرضه عليهم الحياة الاجتماعية، فيفكرون في الصالح العام، ويسعون لتخفيف العبء عن سواهم من بني الوطن، ويحملون التبعات المختلفة حين تلقى على عاتقهم، ويشتركون في الانتخابات المحلية والعامة، ويعطون أصواتهم من يعتقدون فيهم الكفاية للخدمة والإخلاص لجمهور الناس، ومحبة العمل لرفعة الوطن وأهله، وسداد الحكم، ولن يتيسر لواحد من الناس ذلك، إلا إذا استطاع قراءة الجرائد اليومية، وفهمها على وجهها الصحيح، والتمييز بين الزائف

وسواه من أساليب الدعاية التي تزوجها الأحزاب المختلفة في البلاد، ومن هنا ندرك الارتباط الوثيق بين الحياة الاجتماعية الصالحة، والثقافة العامة التي تعتبر حقا للناس جميعا.

لكل إنسان حياته الخاصة، فهو يحب هذا ويكره ذاك، ويشتاق إلى بعض الأشياء دون البعض الآخر، ويأخذ بمبدأ، ويصرف عن مبدأ، ولا شك أن الثقافة العامة التي يصيبها من التربية ترتفع بمستوى حياته، فتجعله أقدر على الفهم، وتدفعه إلى محبة الجميل، وتعبد له السبل النافعة، لاستخدام وقت فراغه فيما يسره ويرفه عنه ما قد يلاقي من مشقة العيش، فهو يستمع إلى المذياع، ويحوله في أي اتجاه يشاء، ويصرفه من خطيب إلى آخر، على حسب ما يحلو له، في حين أن الرجل الجاهل يعد هذه الآلة المستحدثة من دلائل الإعجاز، فلا يقرب منها، ولا ينتفع بها. أضف إلى ما أسلفنا الكتب والمجلات والصحف، فإن الشخص يستمد منها علما غزيرا، وتجربة نافعة، وسرورا وتسلية، فهي التي توسع له المدى، وتجعله على اتصال بأخبار الناس في الأقاليم البعيدة، وتقدم له الأفكار سهلة رخيصة، وتوسع أفقه العقلي، وتباعد بينه وبين الخوف والتعصب والاعتقاد في الخرافة. ومن البين أن انتفاعه بكل ما أنتجت المدنية الحديثة من الوسائل، واستمتاعه بكل ما جعل الله في هذا العالم من زينة وجمال يتوقف على مبلغه من الثقافة العامة، التي تهيئ له المدرسة الأخذ بأسبابها.

الحاجة إلى المدرسة وواجبها:

على أن فريقا من الناس قد يعتمد على تجاربه في الحياة، فيجعلها وسيلة إلى كسب العلم، ويهتدي بها إذا اعتوره الشك، وأظلمت أمامه السبل، ويسري بها عن نفسه ما قد يلحقه من هم أو يصيبه من ظلم، وقد يكون الرجل الأمي خيرا ممن عرف القراءة والكتابة وقضى زمنا طويلا بين جدران المدرسة.

قد يظن، بعد هذا، أن النتيجة التي لابد من الأخذ بها هي أن المدارس لا تدعو إليها حاجة، ولا تقتضيها ضرورة، ما دام في مقدور الإنسان أن يعتمد على تجاربه في المزارع والمصانع، ويستمد منها العلم الوافر، ولكن هذا لا يجعل المدرسة قليلة الغناء، فإن الحياة أصبحت معقدة، كثيرة المطالب، متنوعة الأساليب، وليس من الهين على الإنسان أن ينجح فيها، إلا إذا كان له نصيب من الثقافة، تؤديه المدرسة حين يعجز المنزل أو المزارع والمصانع عن أدائه.

حقا إن المنزل ليضع الأساس الأول للتربية، ويزود الطفل بكثير من العادات، الصالحة، ويروضه على الخلق الكريم، ولكنه لا يغني عن المدرسة، فإن كثيرا من الآباء لا يتيسر لهم الوقت، ولا يواتيهم العلم الذي يمكنهم من أداء الواجب الذي يقع على عاتق المدرسة، فهي التي توسع مجال التفكير، وتقضي على التعصب الذي قد تنتجه الحياة المنزلية، وتمهد للناشئ كثيرا من سبل العلم، وتكسبه حرية في الفكر، ونبلاً في الأخلاق.

وإذا كانت المدرسة ضرورة من ضرورات الحياة فماذا يتطلب منها المجتمع؟ يتطلب منها أن تعني بصحة الجسوم والعقول، بطريقة فعالة، كأن تكون فصول الدراسة صحية، تنيرها الشمس الساطعة، ويتخللها نقي الهواء، ومياه المدرسة صافية متدفقة، تعرى التلاميذ بالنظافة، وكأن يكون في كل مدرسة ملعب واسع الأركان، وحديقة موشاة بأنواع الزهر، يزرعه التلاميذ.

وينبغي أن تعنى المدرسة، إلى جانب عنايتها بصحة جسوم التلاميذ، بتنشئة عقولهم، وتوسيع دائرة الشوق أمامهم، حتى يمتد فكرهم إلى كثير مما تقع عليه حواسهم، وأن تراعي حاضر التلميذ ومستقبله، وتوفق بين ما يقتضيه الأول من لعب يناسبه، وما يطلبه الثاني من عمل تدعو إليه طبيعة الناشئ، على شريطة ألا يكون أحدهما سهلا يستهين به الطفل، أو صعبا يؤيسه، ويدعوه إلى الانصراف عنه.

إن على المدرسة أن تجعل دروسها وسطا، حتى تثير في التلاميذ نشاطا فكريا، وتعودهم الثقة التي تنشأ في نفوسهم حين تشعر بالقدرة على العمل، وحل المشاكل التي تعرض لها، وأن تبعث في الناشئين الرغبة في العمل وكسب العلم عن طريق التجربة والاختبار، فإن العقل السليم هو العقل الفياض بالنشاط، الذي يستنبط، ويبتدع، ويوفق بين الأشياء، على أساس التشابه، وإن كانت متنافرة في ظاهرها. وعلى الإجمال لن تؤدي المدرسة واجبها، على النحو الذي نريد، إلا إذا أفسحت أمام كل تلميذ في مجال العمل الخير، وطبعته على أن يكون أمينا في تصرفه، نبيلاً في سلوكه، خادماً لأمته، يؤثر المجتمع على نفسه.

وهذه الصفات التي تنشأ عن سلامة العقل تتكون تدريجا، بالوسائل المختلفة التي تعدها المدرسة، سواء أكان ذلك في الفصول الدراسية، أم في ميادين اللعب، فلا ينتظر ظهورها فجأة، ولا تستفاد بمجرد التلقين والإكثار من الخطب والمواعظ، بل تتوقف على جو المدرسة، ونظامها العام، ومسلك أساتذتها واتجاههم في الحياة، فإن مثلا صالحا واحدا خير من مائة موعظة. هذا بإجمال الغرض الذي نرمي إليه من التربية.

مواد الدراسة:

ننتقل الآن إلى النواحي الفكرية من التربية لنبحث عن المواد الدراسية التي يجب أن يتعلمها الطفل في المدرسة.

إن أول شيء يجب أن يعرفه الطفل، بلاده التي يسكنها، وأهلها الذين يعيش في وسطهم، مبتدئا بالقرية التي نشأ فيها، وما يتصل بها من حاجات سكانها وأعمالهم، التي يقومون بها في المزارع وسواها، ثم تنمو معلوماته شيئا فشيئا حتى تشتمل الوطن جميعه، والأمة وطبقاتها، من زراع وصناع وتجار، وما تؤديه كل طبقة من

الخدمات للمجموع، وما تنبته الأرض من الحبوب وسواها، وما تصدره البلاد مما يفيض عن حاجاتها، وما يرد إليها من البلاد الأخرى، ولا شك أن ذلك يؤدي إلى العلم بالعلاقات المختلفة، التي تربط البلاد بغيرها، وتجعل بني الإنسان، على تباعد ديارهم، وتباين معتقداتهم، إخوانا في الإنسانية، لا يستغني بعضهم عن بعض.

إن الناحية الإنسانية عظيمة المنزلة، فلابد أن يشملها علم الناشئ، حتى يعرف الأجناس البشرية، وكيف اختلط بعضها ببعض، مع توالي الزمن، على النحو الذي يراه، وهذا من غير شك يقوده إلى الجمع بين دراسة الحاضر والماضي، حتى يعرف التطورات التاريخية التي كان لها أثر عظيم في تكوين أهل بلاده، وارتباط بعضهم ببعض ارتباطا لا انفصام به.

وعلى المدرسة أن تسلك السبيل الطبيعي، فتبدأ بالمعلومات القليلة التي استمدها الطفل ممن حوله، أو وصلت إليه عن طريق التجربة الشخصية، ثم تنميها قليلا قليلا، معتمدة على ما للطفل من حب اطلاع، حتى يرى صورة العالم في شيء من الوضوح والانسجام، وليس هناك شك في أن علمه ينبغي أن يشمل الناحية الطبيعية، والناحية الإنسانية، وارتباط كل منهما بالأخرى، ومبلغ تأثيرها فيها، ويصل من دراسة ذلك كله، إلى أن الإنسان قد صدر عن إرادة مقدسة، هي إرادة الله تعالى، وإلى أن الطبيعة إن هي إلا أثر من أثر تلك الإرادة، فيحبها ويحترم نظامها، ويدرك ما فيها من حكمة ظاهرة، وتتجلى له عظمة الخالق وقدرته وشمول علمه، فيتوجه إليه بالعبادة، ويضرع إليه، ويختصه بالمحبة والتقديس، ومن هنا ندرك مبلغ ما بين العقائد الدينية ودراسة المظاهر الطبيعية من عظيم الارتباط.

إن الدين يحمل في ثناياه الأخلاق الفاضلة الكريمة، ولهذا لا يمكن الاستغناء عنه بحال، فلابد من أن يشمله المنهج الدراسي، على أننا لا نريد مجرد الدراسة

النظرية، وإنما نريد غرس المشاعر الدينية عند كل طفل وصدور الأعمال عنه حسبما تقتضيه هذه المشاعر، حتى يكون الدين أمرا عمليا، تفيض عنه أعمال الخير قاطبة.

قد تجنبنا فيما سبق الكلام عن المواد الدراسية بأسمائها المتداولة بين الناس، فإن العلم واحد، وإن اختلفت فروعه، وتعددت جهات البحث فيه، ولكننا نعود فنسأل أنفسنا: ما وسائط هذا العلم؟ وما الوسيلة التي نلجأ إليها لإيصال الحقائق إلى عقل الناشئ؟ ومجرد التفكير في الإجابة عن هذا السؤال يرشدنا إلى أن منهج الدراسة لابد أن يشمل القراءة والكتابة والكلام، وإلى أن واجب المدرسة أن تقدر الناشئ على فهم اللغة التي يتكلم بها أهل وطنه، فهما يمكنه من أداء مقاصده في عبارة مستقيمة جارية على الأساليب المتعارفة، ومن تقدير ما قد يجده في كلام الناس من عناصر الجمال، ومن الاستمتاع بها عند سماعها أو قراءتها،

ويتعلم الصبي، إلى جانب ذلك وفي وقت مبكر، الأرقام والعمليات الحسابية، التي تجرى عليها من جمع وطرح وضرب وقسمة، إذ لا تخفي مزايا الحساب في الحياة العملية، على أننا لا نريد معرفة قواعد الحساب معرفة نظرية، وإنما نقصد مع هذا التدريب العملي والمرانة والدقة في إجراء العمليات المختلفة، ولا نريدها عمليات حسابية مقطوعة الصلة بشئون الحياة، وإنما نريد أن يكون الحساب متصلا بالأعمال اليدوية، وبالرسم وبالجغرافية العملية، وبالهندسة وسواها، من سائر المواد التي قد يجد الحساب إلى دخولها سبيلا.

إن ممارسة الأعمال اليدوية تكسب الطفل نوعا من المهارة والحذق، وتجعله على علم بالآلات الصناعية، وتقدره على استعمالها في أداء مقاصده، وهي إلى جانب ذلك وسيلة محبوبة لتمضية أوقات الفراغ، وسيجد الناشئ في حجرة الأشغال اليدوية، وفي حجرة الرسم، وفي حديقة المدرسة، وما اشتملت عليه من الأزهار والخضر، وفي

حظائر الحيوان، وفي الملاعب المدرسية وسواها، مجالا فسيحا لإظهار مواهبه، واكتساب كثير من الخبرة العملية النافعة في حاضره ومستقبله.

هذا ما ينبغي أن يدرسه الطفل في المدرسة، التزمنا فيه جانب الإجمال، وتركنا التفصيل للمدارس ذاتها، فقد يكتفي بعضها بهذا المجمل، ويطمح بعضها في الزيادة عليه، ولكنه في مجموعه يمثل منهج المرحلة الأولى من مراحل التعليم.

عوامل أخرى للتربية:

اتضح مما قدمناه في هذا الفصل أن المدرسة ليست العامل الوحيد للتربية، وأن هناك عوامل أخرى بينة الأثر في نشوء الأطفال، وفي طليعتها الأسرة فإن لوالدين والإخوة والأخوات تأثيرا لا يفارق الناشئ مدى الحياة، ومن هنا كان من الضروري أن يتعاون المنزل والمدرسة في القيام بهذا الواجب المقدس –واجب التربية– وأن يتحدا في الغرض، ويعزز كل منهما الآخر، فإن التعاون بينهما شرط لابد منه في الوصول إلى القصد.

يضاف إلى ما تقدم الأصدقاء والرفاق فأثرهم في الغلام واضح، وما أحسن ما قال الشاعر العربي:

عن المرء لا تسأل وسل عن قرينه فكل قرين بالمقارن يقتدي

فالرفيق الصالح عامل من عوامل الخير، والطالح قوة خبيثة تدفع الإنسان إلى ارتكاب الشرور واقتراف الآثام.

إن العمل الذي يزاوله الغلام حين يفارق المدرسة، من عوامل تربيته، فهو يكلف تأدية ذلك العمل على وجه مرضي، ويتحمل تبعته، وحده، فيشعر بشيء من الاستقلال، واحترام النفس، وحرية الإرادة، في الحدود المشروعة، وكذلك العوامل المختلفة التي يلهو بها حين فراغه تؤثر في نشأته، فالكتاب التي يتصفحه، والمناظر

التي يراها في دور التمثيل، والأحاديث التي يسمعها من محطة الإذاعة، وارتحاله من بلد إلى آخر، وحديثه مع غيره ممن يعاشرهم، والخواطر التي تتوارد على ذهنه حين هدوئه، كل هذه وآلاف غيرها من عوامل التربية البينة الأثر في نشأة الناشئ.

وقد يكون تأثير هذه الأشياء لمصلحة الناشئ أو لمضرته، ولكن المدرسة وما غرست فيه من أخلاق طيبة وعادات صالحة، وما أمدته به من قوة وإرادة هي التي تجعله يؤثر الخير على الشر، ويميل إلى العمل الصالح مهما كلفه من مشقة وتعب.

الفصل الثاني

المعلم

وظيفة المعلم:

من الضروري أن نبحث في هذا الفصل عن وظيفة المعلم، التي يؤديها في المدرسة، فإن الجماعة قد وكلت إليه مر تربية ناشئيها، والوصول بهم إلى الغاية التي ارتضتها.

إن أول واجب على المدرس أن يرشد الطفل إلى العادات الصالحة، ويروضه عليها، ويأخذه بها، حتى يجري في تصرفه على مقتضاها، فإن المدرسة هي المكان الصالح لغرس صالح العادات في النفس، ولاستئصال ذميمها منها، وليس هنا شك في أن العادات الطيبة هي أول ما يجب أن تحرص عليه، إذ يتوقف عليها الخلق الطيب، والسلوك الحسن في ميادين الحياة، وإنما تغرس العادات بالعمل والمرانة عليه، فعلى المدرس أن يفكر دائما في سلسلة من أعمال الخير يقوم بها التلاميذ مرارا، حتى يصير عمل الخير عادة لهم، والنجاح في هذا العمل يتوقف على شخصية المدرس، ومبلغ علمه بتلاميذه تقديره لميولهم.

إن إرشاد المعلم لا يقف عند حد العادات ولكنه يشمل الرغبات، فهو الذي يغريهم بالطيب منها، ويصرفهم عن الخبيث، وسبيل ذلك أن يبصرهم بطبيعة النوعين، ويظهر ما ينطوي عليه كل منهما من خير أو شر، لأن الرغبة في العمل الصالح، تتوقف على إدراك وجوه الصلاح فيه، فالطفل الذي نشأ في بيت قذر، تعوزه شروط الصحة، لا يتصور أن تتجه رغبته إلى استكمال النقص فيه، إلا إذا علم أن هناك بيوتا أخرى نظيفة مرتبة، تدخلها الشمس، ويتخللها الهواء الصافي، ولن يتم

له ذلك إلا إذا اتسعت تجاربه، فشملت أنواعا من المساكن، وفاضل بينها، وعرف أين يكون الخير فيها، فعلى المعلم أن يوسع دائرة التجربة أمام الأطفال، ويرشدهم في هوادة إلى الأمور التي ينبغي أن يرغبوا فيها رغبة أكيدة، دون أن يملي عليهم إرادته، أو يعرض عليهم محبة أشياء معينة، فإن هذا ونحوه يحول بين الطفل وبين النمو الطبيعي، على أن الأطفال لا يحبون ولا يكرهون بمجرد أن يصدر المدرس أمره إليهم بالمحبة أو الكراهية، وإن كان في إمكانهم أن يتصنعوا ويجيبوا المدرس إلى ما طلب.

وكل ما يستطيع المدرس عمله أن يعرض على التلاميذ أساليب الحياة المختلفة، ويترك لهم مجال الاختيار واسعا، حتى يختار كل منهم الأشياء القريبة إلى قلبه، التي يراها تغذي عواطفه ولكن على المدرس أن يتولى هدايتهم بطريق غير مباشر وبوساطة الإيحاء إلى ما فيه الخير.

ومن واجبات المدرس أيضاً أن يبعث في التلاميذ محبة التفكير الدقيق، ومراعاة المنطق السليم فيه، فإن من الأمور التي تولد الغبطة في النفس، أن ترى الأطفال يميزون بين الصحيح والفاسد من ضروب التفكير، ويتجنبون مواضع الزلل فيه، ولا شك أن الوصول إلى هذه الغاية يستدعي مساعدة المدرس وحسن معونته، فعليه أن يبتكر المسائل التي تثير فيهم التفكير، وتدعوهم إلى طول التأمل فيها والتثبت من حلها حلا صحيحا موفقا، لا أثر للخيال الجامح فيه.

إن الطفل إذا استقام له طريق الفكر، واتجهت رغبته جهة الخير، فقد خطا خطوات واسعة نحو الخلق القويم، فإنه ينظر إلى عواقب الأشياء، ويتجنب كل ما يؤدي منها إلى عاقبة غير محمودة.

على أن العلم بوجوه الخير لا يستلزم العمل على مقتضاها، فكثيرا ما شاهدناه أناسا يعرفون ما ينبغي أن يكون، ومع ذلك ينكبون السبيل، ويعدلون إلى الشر،

فيقتلون الأنفس البريئة، ويأكلون أموال الناس بالباطل، ولذلك كان على المدرس أن يعود الناشئ الرغبة في الخير والاستقامة في الفكر والعمل الصالح، لأن الرغبة في الخير وحدها ليست كافية ولأن استقامة الفكر لا تؤدي حتما إلى العمل الصالح، فلابد من إرادة قوية دافعة فيها ولوع بعمل الخير ومحبة عميقة فيه.

إن إرادة الخير لا تفرض على الإنسان فرضا، وإنما تنبع منه، وتفيض عنه اختيارا، ولكن المدرس يستطيع أن يهيئ لها الجو، ويوسع لها مجال الظهور، حتى تفصح عن نفسها، وتثمر ثمرة طيبة، فهو الذي يغري الطفل بالنشاط الدائم، ويحبب لديه العمل المثمر، ويرفع مطمح نظره، ولا تتجلى الإرادة الصالحة إلا بالعمل الصالح.

إذا تحولت التربية من الكتب إلى النشاط والعمل والحياة، فسيشتد طلب الناس للمعلمين الذين يقدرون الحياة الإنسانية قدرها، ويكون المعلم الصديق المخلص والمرشد الأمين لا السائق الخشن ولا صاحب السلطان القوي الغاشم.

إن الأطفال لا يحتاجون إلى من يسوقهم، ولكن طبيعتهم هي التي تدفعهم للعمل، متى وجد، وتعلق به غرضهم، ولذلك كان على المدرس أن توسع أمام الأطفال طريق التجربة والتعلم بالعمل، ولكنا نشاهد أنها لا تعني بهذه الناحية، بل كثيرا ما حالت بين الطفل وعالمه الذي يعيش فيه، وأقفلت في وجهه طريق التجربة، وأحلت صفحة الكتب وما حوته من الكلمات الجوفاء محل صفحة الكون وما اشتملت عليه من الأشياء الحية النابضة.

إن المدرسة قد قامت لتعد الطفل للحياة، ولا يمكنها أن تؤدي رسالتها، إلا إذا مكنت الطفل من الحياة، وعرضت عليه حقائقها في صورة أخاذة، حتى يدرسها عن كثب، وتتسع بها تجاربه، وينمو مجال العمل أمامه، ولما كان الطفل لا يستطيع أن يواجه الحياة جملة لزم المدرس أن يبصره بها شيئا فشيئا، وقليلا قليلا، ويكشف له

عن خباياها تدريجا، كلما رأى فيه استعدادا لفهمها، وشغفا بالاستزادة من العلم بوقائعها.

إن عقل الطفل لا يتسع لإدراك جميع مظاهر الحياة، وكثيرا ما يقف موقف الحائر المتردد إزاء هذه المظاهر، والمدرس هو الذي يعينه على الخروج من هذه الحيرة، ويرشده إلى ما غاب عن فكره، ويفسر له ما يراه، ويوفق بين الأمثلة المختلفة، ويساعده في تنظيم معلوماته ووضع كل فكرة في موضعها اللائق بها، حتى يكون العالم كله واضحا عنده، منسجم الحقائق في نظره.

إن الطفل لا يمكنه الاعتماد على التجارب في كل شيء، فأنى له أن يجرب الأجواء المختلفة في الأقاليم النائية كالقطب الشمالي، أو خط الاستواء، ومن هنا كان المعلم أداة صالحة لتقريب ما بعد عنه، وإعداده لفهمه، وتصويره له، وإمداده بالعلم الذي ييسر له إدراكه على وجهه الصحيح، على أن هذا كله لا يجدي إلا إذا وقف المعلم عند الحد المناسب، فلم يفرض رأيه على الطفل فرضا، ولم يلقنه إياه، مكتفيا بمجرد سرده له، وإعادته لما مر بمسمعه.

إن تجارب الطفل محدودة وانتباهه ضيق المجال وكثيرا ما يغفل في تفكيره بعض الأمور المهمة، فيضل الطريق، ويصل إلى الخطأ في النتائج، والمعلم هو الذي يساعده على ربط الأشياء بعضها ببعض، وعلى قياس الغائب منها على الشاهد، وعلى فهم ما لا يعلم منها في ضوء ما يعلم، وعلى تقدير قيمتها، ووضع كل منها في المكان الذي يستحقه.

إن إدراك الطفل يرتبط بعالمه الحاضر، الذي يعيش في وسطه، ويحيا أبواه بين مظاهره، ومن هنا كان أول واجب على المدرسة أن تكشف له عما اشتملت عليه البيئة من حقائق العلم المختلفة، فتعنى في الأقاليم الزراعية بطبيعة التربة، والبذور التي

تنمو فيها، والغلات التي تنتجها، وأصناف الحيوان الذي يربى في المزارع، والغرض من تربيتها إلى غير ذلك من المشاكل الزراعية، وشئون المعيشية التي تشغل بال الناس في القرية، وترتبط بحياتهم، ولا يصح للمدرس بحال أن يغفل ذلك كله بل عليه أن يجعله أساس تعليمه، وأن يفتح عينه لكل ما يجد من المستحدثات في عالمه، فإذا نفذ مشروع توزيع الماء المصفي على القرى وجب عليه أن يتناوله بالدرس، وأن يحيط التلميذ علما بكثير مما يتعلق به، وكذلك إذا رأى مندوب الصحة يرش في بركة من الماء الآسن زيت البترول أو نحوه، كان من ألزم الأشياء أن يجعل ذلك موضوع حديثه معه، وعلى الإجمال كل ما يجد في القرية، أو يقع فيها من الحوادث المهمة، ينبغي أن يكون ينبوعا من ينابيع العلم، التي يستغلها المعلم لمصلحة التلميذ، حتى يفهم ما يحيط به، ويدرك مبلغ ما بين الأشياء من الاتصال.

ولن يضير المدرسة في شيء أن تكون البيئة المحلية موضع عناية المدرس، ومحط انتباه التلميذ، فإن مصير التلاميذ، في الكثير الغالب، مرهون بالبيئة التي ينشئون فيها، وإذ كان الأمر كذلك، فلابد من تعويدهم المقام بين أهليهم وذويهم، حتى لا يأنفوا العمل الشريف، مهما كان نوعه، فإن تربية تكثر عدد العاطلين الذين يفرون من بيئتهم، احتقارا لها، وأنفة من القيام بالأعمال التي تقتضيها، ضرب من العبث، وهدم لصرح الحياة الاجتماعية، الذي يقوم أساسه على التعاون واحترام العمل الصالح المنتج.

ولا ينبغي أن يفرض عمل واحد على جميع التلاميذ، دون نظر إلى استعدادهم ومواهبهم الكامنة فيهم، فعلى المعلمين أن يدرسوا طبائع الأطفال، ليكشفوا عن حقيقتهم، ويعرفوا اتجاه ميولهم، ويقدموا لكل واحد منهم نوع العمل الذي يناسبه، ويتلاءم وطبيعته.

إن الناشئين الذين يتعلمون في بيئة زراعية مصير أكثرهم الزراعة، وليس أدل على نجاح التربية من إقبالهم على هذا النوع من العمل، ورغبتهم فيه، وسرورهم بمزاولته، وعلمهم بقيمته، وارتباط سعادة البلاد به، على أنا أن نعني من هذا أن وظيفة المدرسة الأولية في البيئة الزراعية، أن تخرج زراعا ماهرين، ولكنا نقصد أنها تمد الناشئين بكثير من ألوان الحياة، وتختص بالعناية بيئتهم، والأعمال التي يزاولونها إذا كبروا.

إن واجب المدرس أن يرى الطفل كيف يحيا حياة طيبة، حياة فيها كثير من مظاهر الجد والعمل ومحبة البحث، حياة استكملت وسائل الصحة وأسباب السعادة، حياة قائدها هدى العقل وحاديها شعور إنساني عميق، وهذه الحياة ممكنة في القرى والمدن على السواء، والمدرس هو الذي يمهد طريقها للأطفال، ويعدهم لها، ويدعوهم إليها، ويأخذهم بمواجهة أساليب الحياة المختلفة، واختيار الأسلوب الذي يجمع إلى النبل شرف المقصد وسمو العاطفة.

وربما كان من بين العوائق التي تحول بين المدرس وتحقيق هذه الأغراض، ما جرى عليه العرف، ورسخ في أذهان المتعلمين، من أن وظيفته تلقينهم بعض حقائق العلم، لا أكثر من ذلك، فقد مرت أجيال لم يكن عمل المدرس فيها يزيد على ذلك، فكان يربأ بنفسه عن مخالطة تلاميذه، فلا يشاركهم في السراء، ولا يشاطرهم الضراء، ولكنا نراه اليوم وقد تحول عن مكانه، فهو مع تلاميذه في ميادين اللعب، يشاركهم فيما يقومون به من الألعاب المختلفة، التي يعتبرها عاملا عظيما من عوامل التربية، ويروض نفسه عليها في وقت فراغه حتى يحذقها، ومن البديهي أن المعلم لا يصح له بحال أن يفرض أنواعا معينة من اللعب على تلاميذه، فإن أساس اللعب أن يفيض عن النفس اختيارا، ولكنه يستطيع أن ينظمها، ويشرح أساليبها، والأصول التي تراعى فيها، ويقسم اللاعبين إلى فرق، ويرشد كل واحد منهم إلى مواضع، الضعف في لعبه

حتى يتجنبها، فإن محبة اللعب فطرية في الأطفال، ولا يستطيع المدرس أن يغفلها، بل عليه أن يدرسها، وينتفع بها في التربية والتعليم.

لقد عرضنا لوظيفة المدرس عامة، وبطريق مجملة، وقد حق علينا الآن أن نتعرض للصفات التي لابد من استكمالها في المدرس الذي ننشده.

الصفات الضرورية للمدرس:

من البديهي أن المدرس لابد أن يكون مشغوفا بالعلم بطبائع الأطفال، فلا ينقطع عن دراستهم من الناحيتين العلمية والعملية، فيعرف من دراسته للتربية الخصائص المختلفة، وأنواع المشاعر والرغبات والميول، التي تسود مراحل الطفولة بوجه عام، وتميز كل عصر من عصورها عن سواه، ويقرن هذه الدراسة النظرية بالدراسة العملية، فيراقب الأطفال في حركاتهم وسكناتهم، في الفصول الدراسية وخارجها، في جماعة ومنفردين، ويشعرهم بشيء من العطف، ويشجعهم على المضي في طريقهم، ويرى مقدار تأثرهم بما يحيط بهم من مظاهر الحياة، ويمتد بحثه حتى يشمل بيئتهم المنزلية، حيث يشعرون بحرية واسعة، ويتخلصون من القيود التي تفرضها عليهم المدرسة، ويتصرفون على حسب ما تقتضي به طبائعهم المختلفة، فتظهر شخصية كل منهم، وتعرف اتجاهاته الخاصة، وحينئذ فقط نستطيع إرشاده وهدايته إلى الغاية التي تؤهله لها مواهبه وميوله.

ومن ألزم الصفات للمدرس العطف على التلاميذ في غير خور ولا ضعف، وجميل الصبر في كياسة وبعد نظر، فإن العطف أساس الرابطة بين المعلم والمتعلم، وبدونه لا يستطيع المعلم معرفة التلاميذ على حقيقتهم، لأنهم ينفرون منه وينفر منهم. هذا إلى أن العطف هو الذي يهون على المدرس كثيرا مما يلقي في وظيفته من إرهاق، وليس هناك شك في أن الصبر الجميل، واحتمال ما يصدر عن الأطفال، مما تقضي به

طبيعتهم، في غير ضجر ولا ملل، من الصفات التي يستعين بها المدرس على بلوغ مقاصده، وقد دلت التجربة على أن الغضب، وخفة الطبع، والخروج عن الحد الوسط في المعاملة، تغري التلاميذ بالمعلم، وتجعلهم يميلون إلى العبث به، والاستهزاء بدرسه، وإضاعة الوقت فيما لا يغني.

أما الكياسة فمعناها أن يتصرف على حسب مقتضيات الأحوال، دون تردد أو حيرة، فإن ضعف المدرس يظهر في ثنايا تصرفه، وويل له من التلاميذ إذا انكشفت لهم حقيقته، وعرفوا منه العجز، أو الخضوع لسلطان النزعات، التي تتحكم في النفس. وظاهر أن الكياسة تستلزم العلم بالأطفال فرادى وجماعات، فإن لكل واحد منهم مزاجا معينا، واختلافهم في الأمزجة يدعو إلى التفرقة في معاملتهم.

كذلك الصحة والنشاط الفياض من خير مؤهلات المدرس، فإن المرض يحول بين المعلم وبين الوصول إلى مقاصده، وفتور المدرس أو كسله ينتقل إلى تلاميذه، ويصرفهم عن درسه، ويؤدي إلى ضياع الوقت، على أن النشاط لابد أن يفيض بقدر، وأن تكون مظاهره طبيعية لا تكلف فيها، فإن مجاوزة الحد، والإسراف في الضجة، والتمادي في دفع التلاميذ، إلى غاية لا يدركونها، من محبطات الأعمال التعليمية.

إن التعليم مهنة شاقة تقتضي بذل مجهود مستمر، ولن يتأتى هذا لواحد إلا إذا كانت حياته الخاصة منظمة معتدلة جامعة لأسباب الانشراح والغبطة.

يضاف إلى ذلك نشاط عقلي ويقظة فكرية وحضور بديهة وشغف بعلم ما يجرى حوله من شئون الدنيا، وتقدير ما يرى من الأشياء تقديرا لا إفراط فيه ولا تفريط، حتى تنزل كل فكرة من الحياة منزلتها اللائقة، فهو يفتح عينه لما يقع في بلاده من الحوادث المهمة، ويعني بمصلحتها، ويفكر كذلك فيما قد يكون في البلاد الأخرى، ولاسيما إذا كان هناك رابطة بينها وبين وطنه، فلا يفتر همته عن القراءة، ولا يتوانى عن كسب علم،

فهو يتناول الكتب الجديدة والصحف اليومية والمجلات على اختلاف موضوعاتها، ونزعاتها، ويدرسها بعقل وحكمة، وينتهي إلى تكوين رأي قاطع فيها، ولكنه لا يجمد عليه إذ بان له أن الحق في ناحية أخرى، فهو مستعد دائما للبحث عن الحق، والاستمساك به متى بان له وجهه، وإذ ذاك تبدو له الحياة سعيدة موفقة حافلة بجلائل الأشياء، ويجب ألا نغفل العامل الروحي والديني، فإن المدرس لا يتأتى له أن يؤدي عمله على الوجه الأكمل إلا إذا كانت حياته مشوبة بالمشاعر الدينية.

إن التعليم رسالة، ومن خير المدرس أن يعتقد أن التعليم مهمته التي يحيا لها، ويعمل لرفعة شأنها، ويحبها من كل قلبه، وإن كانت المكافأة المادية التي تلحقه من وراء عمله لا تبلغ ما يريد.

وإن محبة العمل أساس إتقانه، وعماد نجاحه، والتوفيق فيه، ولن يبلغ الإنسان ما يهوى إلا إذا فكر في وسائل الوصول، وقام بها طائعا مختارا ممتلئ النفس غبطة وسرورا.

الفصل الثالث

مراحل النمو ومميزاتها

الطفل وأهمية دراسته:

يستطيع المدرس الماهر أن يأخذ بيد التلميذ في طريق التقدم والرقي، ويقوم بالمهمة الملقاة على عاتقه، والمسؤولية التي اضطلع بأعبائها على أصح وجه ومن أقوم طريق إذا كان على علم تام بطبيعته واستعداداته وميوله وقدرته على العمل والتعلم وما يناسبه ويصلح له في كل مرحلة من مراحل تعليمه.

وفي الحق إن المدرس لفي حاجة إلى دراسة التلميذ في كل دور من أدوار حياته من بدء الطفولة إلى تمام البلوغ، فدراسة الطفولة هي وحدها التي تساعده على تفهم شخصية الطفل ككائن حي قابل للنمو والارتقاء، وتكشف له عن ميوله واستعداداته وتجعله يعدل طريقة تدريسه وأسلوب معاملته لكل تلميذ على حدة حتى يلائم حاجاته الخاصة.

وأشد ما يقع فيه المدرس الذي لا يعرفه طبيعة الطفل من الخطأ أن يعتبر الطفل آلة يكفي أن يديرها فتدور، وأن يأمرها فتنفذ، وتسير في الطريق الذي يدفعها فيه من غير ملل أو تذمر، ويخطئ المدرس كذلك عندما يفسر أعمال الطفل تفسيره لأعمال الكبار ويحكم على سلوكه وتصرفاته في ضوء سلوك البالغ وتصرفاته، في حين أن الطفل كائن حي في بدء نموه وتكوينه يخالف البالغ الذي اكتمل نموه من عدة وجوه، فهو مثلا كثير الملل لا يستطيع أن يرغم نفسه على أداء عمل لا يميل إليه، ولا ينصب للدرس مدة طويلة من غير عمل أو حركة كما ينصت البالغ للمحاضرة،

فما ينطبق على أحدهما لا ينطبق على الآخر، وما يفيد البالغ قد يضر الطفل، وما يكون رياضة للكبير قد يكون إرهاقا للصغير.

وهو كذلك لا يولد كالحيوانات الدنيا كامل التكوين، فيستخدم أعضاء بدنه، وينتفع مما فيه من نزعات موروثة واستعدادات فطرية منذ نشأته، وإنما هو إنسان يولد قاصرا ثم تنمو قواه وتتدرج في النمو، ويقطع من العمر شوطا طويلا قبل أن يستخدم كل ما فيه من قوى بمهارة وإتقان، فإذا لم يتعهد المربي هذه الاستعدادات الناشئة في حينها ويمرنها ويساعدها على النمو بما يوافق طبيعتها، ويهيئ لها الوسائل التي تظهرها، كل في حينه ووقته المناسب، أضر بها ضررا بليغا قد يبقى أثره إلى آخر العمر.

فمن ألزم ما يلزم المدرس أن يدرس طبيعة الطفل ونموه البدني والعقلي والخلقي وبالجملة يعرف كل شيء عن ذلك الذي وكل إليه أمر تربيته وتعليمه.

مراحل النمو:

يجب أن يذكر المدرس دائما أن حياة التلميذ وحدة مستمرة والنمو عملية متدرجة بحيث يصعب علينا أن نضع حدودا فاصلة تجعل كل دور مستقلا تمام الاستقلال عن الأدوار الأخرى، فهي جميعا متداخلة بعضها في بعض ولا نستطيع أن نحدد بالضبط متى يبدأ كل دور منها ومتى ينتهي، فالحدود التي سنضعها فيما يلي هي حدود تقريبية.

المرحلة الأولى: من الخامسة إلى السابعة أو الثامنة

لعل أبرز ظاهرة في حياة الطفل في هذه المرحلة هي ميله للعب، ولذلك تراه دائب الحركة فياض النشاط، يقضي الساعات الطويلة وهو يلعب من غير أن يمل، ولو كرر اللعبة عدة مرات، ويظل هكذا يلعب حتى يستنفد كل نشاطه ويتملكه التعب، وألعابه لا تخضع لقانون أو نظام ولا تظهر فيها روح المنافسة، فهو يجري لمجرد

الجري لا لكسب السباق، ويمكن البدء بتعويده النظام في لعبه بإدماجه في الألعاب المنظمة التي يشترك فيها عدد من الأطفال يقوم كل منهم بعمل معين في اللعب، وخصوصا الألعاب التي تتضمن الموسيقى والغناء والأناشيد والحركات التوقيعية، على أنه يجب ألا يرغم من اللعب أو يملي عليه إملاء لأن نشاطه تلقائي من نفسه يصرفه فيما يرتاح إليه.

وله من خياله الخصب ما يعينه على خلق أشخاص خياليين يتحدث إليهم، فهو يخلق لنفسه دنيا جديدة، تتكلم فيها الأزهار والطيور والحيوانات، وتحيا فيها أشخاص الصور وقطع الأثاث فيحدثها وتجيبه وتقع له معها حوادث ومفاجئات، ويعاملها كما لو كانت من بني الإنسان، فيضربها إذا وقفت في طريقه أو اصطدم بها في سيره فآذته عقابا لها على سوء أدبها، وهو بخياله يستطيع أن يكون كل من يريد أن يكون، فيصبح ضابطا عظيما، أو معلما في مدرسة، ويحصل على كل ما لا يستطيع أن يحصل عليه في بيئته الحقيقية، ففي لمح البصر ينقلب الكرسي سفينة والبساط بحرا خضما وهو الربان الماهر، والعصا فرسا يركبها، والأقلام جنودا يقودها إلى ساحة الوغى، بل إنه ليبلغ من سلطن الخيال عليه أن يخلط بينه وبين الحقيقة، حتى يلتبس عليه الأمر أحيانا.

ثم هو يميل بطبيعته إل تقليد ما يراه أو يسمعه، فتراه يلعب بالقلم فيرسم خطوطا يحاكي بها كتابة والده أو أخيه الأكبر؛ ويقلد الحرف أو الصنائع التي يراها كل يوم، فيكون تارة جنديا وتارة ساعي بريد، ولا يفوته شيء مما يراه في بيتئته.

إن كل ميول الطفل في هذه المرحلة تدور حول اللعب؛ بل هي مركزة فيه بحيث لا تجد له عملا لا يكون للعب فيه نصيب كبير، وكل عمل له في المدرسة أو البيت لا يتصل بلعبه يكون في نظره شيئا جافا لا حياة له، ولا لذة تدفعه إلى الاستمرار فيه؛ واللعب هو الوسيلة الطبيعية لتنمية جسمه وعقله، وقد أدرك كبار

المربين فائدته كوسيلة من وسائل التربية والتعليم حتى جعله فروبل أساسا لتربية الطفل في رياض الأطفال، فهو في أثناء اللعب يمرن أعضاء بدنه ويعدها للأمور الجدية المقبلة ويستخدم حواسه ويمرنها، وأن في الأطوال التي يقيسها؛ والكرات التي يعدها ويقسمها إلى مجموعات، وفي حانوته الصغير الذي يبيع فيه، وفي الأغاني والأناشيد التي يحفظها ويلقيها، والقصص التي يسمعها ويرويها، وأجزاء الصور التي يركبها مجالا يتعلم فيه مبادئ الحساب والهندسة ومشاهد الطبيعة وسائل المعلومات المناسبة لسنه الصغيرة، ولو أمكن أن نجعل اللعب يسود جو مدارسنا الأولية لأقبل عليها التلاميذ بشغف زائد.

ويجب هنا أن نلاحظ أنه يسهل عليه استخدام عضلات جسمه الكبرى كالجذع والذراعين والفخذين في الألعاب التي تتطلب الجري والقفز، ولكن يصعب عليه القيام بأمور حركية تتطلب الدقة والتأني في العمل كالكتابة بالقلم والحبر وتقطيع الورق باليد أو المقص وخصوصا في بدء هذه المرحلة فيجب أن يبدأ باستخدام الطباشير والألواح والصلصال.

والطفل وإن كان دائب الحركة والنشاط، شديد القابلية للتعب من الأعمال البدنية التي تستمر مدة طويلة والألعاب العنيفة التي تكون فوق طاقته.

وسلوك الطفل في هذه المرحلة لا يزال قريبا من الحالة الفطرية وتصرفاته نتيجة ميوله الطبيعية التي تسمى بالغرائز، وهي لذلك قد لا تكون مقبولة في نظر الكبار فهو يجري إذا خاف من أي شيء ويقاتل أو يغضب على الأقل إذا وقف في طريقه حائل أو منعه عن تنفيذ رغباته مانع، ولا يستطيع أن يضبط نفسه فيخفي خوفه أو يكظم غيظه.

وأظهر نزعة فيه ميله لاستطلاع ما يحيط به في دنياه الصغيرة وكشف ما يخفي عليه أمره؛ فهو يريد أن يعرف كل شيء محسوس يقع عليه نظره ويستفسر عن حقيقة ما يجرى أمامه وإذا وجد شيئا جديدة تناوله بيده وقلب بصره فيه وشده وجذبه وقرعه أو رماه على الأرضي ليسمع صوته وقد يشمه ويتذوقه ويلتهمه بسائر حواسه ويكسره ويحله جزءا جزءا ليعرف ما فيه ومم يتركب فإذا لم يهتد إلى شيء طلب العون ممن هم أكبر منه سنا فيغمرهم بالأسئلة المفككة غير المتجانسة ويصب عليهم منها سيلا لا ينقطع ثم هو بعد هذا يقنع بأي جواب أو تفسير يتمشى مع عقليته ويتناسب مع لغته.

ولما كانت غرائز الطفل وميوله الطبيعية ذات قيمة حيوية في تكوينه وإعداده للحياة لأنها القوى التي توجهه؛ والدوافع التي تسيره، وجب على المربي أن يستغلها لمصلحة الطفل ويمرنها وقت ظهورها وينظمها ويوجهها الوجهة النافعة ويكون منها عادات صالحة تفيد الطفل في بدنه وعقله وخلقه، فمتى وجد فيه ميلا للاستطلاع والسؤال والمعرفة هيأ له وسائل الإطلاع المنظم المناسب لسنه وعقليته عن طريق المشاهدة والمقارنة والكتب المصورة والنماذج، ومتى شاهد فيه نزعة لتمزيق الورق أو الكسر والتخريب أفسح له في مجال الأشغال اليدوية كقطع الخشب والورق الملون والصلصال وتركيب الأشكال وصنع النماذج البسيطة. والمدارس التي تسير وفق المبادئ الحديثة في التربية تضمن لتلاميذها منذ صغرهم إشباع نزعاتهم وميولهم بعد توجيهها الوجهة المفيدة لأن ترك الصغار أحراراً يفعلون ما يشاءون لغير غرض معين يعودهم الفوضى وعدم تقدير المسؤولية، كما أن الوقوف في سبيلهم ومنعهم من إشباع نزعاتهم يفسد عليهم نفسياتهم من صغرهم فتضييق الخناق على الطفل وشل حركته وحريته قد يجعله ثائرا متمردا على نظام البيت والبيئة المدرسية، يفعل في السر ما يمنع من فعله في العلانية ويتخذ السبل غير المشروعة في بعض الأحيان لتحقيق

رغباته وينقلب مشاكسا فظا إن كان له من شخصيته أو قوة بدنه ما يساعده على هذا السلوك الشاذ، أو بالعكس يحيله جبانا رعديدا يكتفي بالتطلع إلى ما حرم عليه إن كان ضعيف البدن قليل الحول.

وغرائز الطفل في هذا الدور تتجه اتجاها انفراديا وتدور حول ذاته وما يتصل به، وكثيرا ما تظهر له شخصية مستقلة يحتفظ بها حتى عند اندماجه في مجتمعه الصغير، ومن واجب المدرسة أن تشجعه على إظهار هذه الشخصية والاحتفاظ بها إن كانت طيبة ولا تحاول أن تطبع التلاميذ جميعهم بطابع واحد، ولذلك ينادي المربون الآن بضرورة توجيه المدرسة عنايتها إلى كل تلميذ على حدة كما تعني بالتلاميذ في مجموعهم وأن تهيئ لكل تلميذ ما يساعده على نموه والسير في طريقه، على أنه من الواجب أيضا ألا نغفل النزعة الاجتماعية التي ستظهر قوية عند الطفل في الأدوار المقبلة.

وليس الطفل العادي شريرا سيء الخلق ولا طيبا صالحا بطبيعته، وغاية ما هناك أنه لا يفهم معنى الخلق الحسن كما نفهمه نحن ولا يعرف العرف والتقاليد والمبادئ الخلقية التي اصطلح الناس على استحسانها وقبولها أساسا لسلوكهم ومعاملتهم، فهو يتصرف في أموره على حسب ما توجهه إليه غرائزه ونزعاته من غير أدنى مراعاة لغيره ولذلك لا يجب أن نعلمه الأخلاق بالتلقين أو الأمر أو الحكم والمواعظ ولكن بالترغيب المقبول والتقليد والمثل الصالح الذي يجده في ناظره ومعلميه، وتوجيه غرائزه توجيها صالحا بحيث تسلك دائما الطريق المعقول.

المرحلة الثانية: من الثامنة إلى حوالي الثانية عشر

هذا ولا شك دور مفرد في حياة الإنسان، له أهميته في تمهيد الطريق للحياة المقبلة، والانتقال التدريجي من الطفولة العابثة إلى النشاط الجدي المنظم وحياة

المسؤولية، فهي مرحلة ثبوت واستقرار نسبيين ينموا لطفل فيها نموا هادئا متزنا، ولذلك تكون صحته على أتمها، وقدرته على احتمال العمل الشاق ومقاومته الأمراض أكثر منها في المرحلة السابقة واللاحقة، وهو وإن كان يتعب بسرعة يسترد نشاطه كذلك بسرعة، ويتدرج في استخدام عضلاته الصغرى وتنظيم حركاتها ويصبح قادرا على إتقان الأمور الحركية الدقيقة كالكتابة والرسم مما كان يصعب عليه في الدور السابق، أما غرائزه وميوله الفطرية فترتقي خطوة كبيرة، وتصبح ذات صبغة عملية نوعا ما، وترمي إلى أغراض جدية، وتبرز في هذا الدور بعض الغرائز الهامة، مثل غريزة الجمع والاقتناء، فيجمع الطفل كل ما يقع تحت يده وبصره من العلب الفارغة والأقلام والأزرار والأشياء الأخرى التي لا قيمة لها، لمجرد إشباع نزعة الجمع، ومنافسة غيره فيه، والتباهي بكبر المجموعة بصرف النظر عن نوعها، ثم يتدرج في سن العاشرة إلى جمع أشياء قد تكون لها بعض القيمة والفائدة، كالفراش والأزهار، وأوراق الأشجار، وطوابع البريد، ومن الممكن استغلال هذه النزعة وتنظيمها لتكون فيما بعد وسيلة لتغذية غريزة الاستطلاع، وأساسا للتقسيم العلمي والتدريب والتصنيف، ففي طوابع البريد يدرس جغرافية البلاد ونقدها وبعض آثارها وملوكها.

وإلى جانب هذا يزداد ميل الطفل لاستطلاع الحقائق البسيطة الملموسة، فيتدرج من ملاحظة الأشياء الثابتة التي لا تتغير كما كان يفعل في الدور السابق إلى ملاحظة الظواهر الطبيعية المتغيرة كحال الجو والحرارة وحركة الشمس ومواقع النجوم واتجاه الريح، وإلى دراسة مظاهر الحياة في النبات والحيوان، وأساليب الحياة ذاتها في المجتمع والحرف والصنائع.

وتجد هذه النزعة ما يشبعها في دراسة مبادئ العلوم؛ الطبيعة؛ والجغرافية، وغيرها من المواد، ويلاحظ أن اهتمامه إما يتجه في أول الأمر إلى استكشاف البيئة المحيطة به مباشرة، فلا يهتم بالأمور الخارجة عن بيئته الخاصة إلا بقدر ارتباطها بهذه

البيئة، وهذا من أهم القواعد التي ينبغي أن تراعى في تعليمه في هذه المرحلة، فتنصب مناهج الدراسة على البيئة المباشرة، وتختار الأمثلة والتطبيقات منها كي تثير شوق التلميذ.

على أنه كلما تقدم في السن، وزادت خبرته وتجاربه في الحياة، تدرج إلى الاهتمام بالعالم النائي عنه، فيقرأ عن أهل البلاد الأخرى، ويطالع الصور الخاصة بهم، ويدرس أساليب الحياة عندهم، وطرائق معيشتهم، ولهذا يجب أن تقدم له دروس الجغرافيا والتاريخ في أسلوب مشوق جذاب يجعلها حية ماثلة أمام عينيه.

وتتجه نزعة الحل والتركيب في هذه المرحلة اتجاها جديا، فيحاول التلميذ من قطع الورق أو الخشب أن يركب منزلاً، أو آلة، أو نموذجا لشيء رآه؛ وفي هذا مجال واسع للابتكار بقدر ما يسمح له عقله وتساعده معلوماته.

وكذلك يرتقي تقليده خطوة أخرى فيقلد الحركات النافعة المفيدة، ويكررها حتى يتقنها، بعد أن كان يحكي كل شيء اعتباطا، فهو يستطيع أن يحاكي المشق لتحسين الخط، لا لمجرد التقليد وتحريك اليد بالقلم كما كان يفعل في الدور السابق، ولكنه لا يحاول أن يقلد شيئا ما مهما كان بسيطا إلا إذا شعر بقدرته عليه، وأمل النجاح فيه، فهو يعمل وعينه دائما تتطلع إلى النتيجة.

والطفل لا يزال في هذا الدور قابلا للاستهواء، إلى حد كبير، فهو كثيرا ما يتقبل كلام والديه ومعلميه، ويتشرب أفكارهم وأحكامهم على الأمور من غير بحث أو مناقشة، ومن واجبنا ألا نموه عليه في شيء، أو نلقي إليه ما يخالف الواقع؛ وأن نستغل قابليته للاستهواء والتقليد للتأثير في أخلاقه تأثيرا غير مباشر ينفذ إلى نفسه من غير أن يشعر، لأن هذه المرونة في الطفل تسهل له مهمة اكتساب العادات الصالحة إذا وجد أمامه من يقتبسها منه.

غير أنه يلاحظ على بعض الأطفال ما يسمى بالاستهواء السلبي، فتراهم مولعين بالمخالفة لمجرد المخالفة، يعملون عكس ما يوحي إليهم، وهؤلاء تتطلب معاملتهم من المدرسة كياسة وحذقا، وفي آخر هذا الدور تبدأ ميول كل طفل في التشكل والاستقرار في صورة فردية تنطبع بطابع شخصيته، وتميزه عن غيره من الأطفال، وتظهر على الأطفال بوادر الاستعدادات الفنية كالموسيقى والتعبير بالرسم، والتركيب الآلي بأشكال قوية بارزة، وإن كان ينقصها التهذيب الذي يكتسبه الإنسان من احتكاكه ببيئته، ولذلك تعني المدارس الحديثة بترك الحرية للطفل يعبر بأساليبه الخاصة عن أفكاره وتجاربه بالكتابة أو الرسم، أو الصلصال، أو غير ذلك، كي يظهر فنه كاملا، وينطبع بطابع شخصيته هو.

وفي هذا الدور يبدأ ظهور الفروق بين الذين يميلون إلى الأعمال العقلية ومن يفضلون أنواع النشاط العملية، ومن تكون لهم ميول فنية خاصة.

وتتخذ ألعاب الطفل صفة اجتماعية فترمي لغرض، وتخضع لقواعد بعد أن كانت فردية مشوبة بروح الفوضى، واعتباطية لا قصد لها، ويميل الأطفال في هذه المرحلة إلى كسب المهارة وإتقان اللعب، والمنافسة فيه، بل إن عنصر المنافسة في اللعب ليظهر قويا قبل أن يظهر في التحصيل المدرسي، ولكنها منافسة بريئة، ينبغي أن تبقى بعيدة عن الحسد والغيرة، ومن الواجب عدم الوقوف في طريقها، لأنها الخطوة الأولى في سبيل تكوين الشخصية، ويتنافس الأولاد في ألعاب السرعة والقوة والاحتمال والشجاعة، وغيرها من الصفات التي تكون الرجولة والخلق الكريم؛ إن اللعب ميدان لتدريب التلاميذ على التعاون، وبث روح الجماعة فيهم، بتحويل المنافسة، من منافسة بين أفراد، إلى منافسة بين جماعات ومن الممكن جدا تنظيم ألعاب الفرق والجماعات بتأثير الإرشاد والنصح والمثل الصالح، لاسيما إذا اشترك المدرسون فيها مع التلاميذ.

ويميل البنون في هذا الدور ميلا شديدا إلى الألعاب التي تدخل منها المنافسة كما ذكرنا، والألعاب التركيبية والميكانيكية. أما البنات فيملن إلى أنواع اللعب التي يدخلها عنصر التمثيل والحركة والموسيقى، لإشباع نزعاتهن الفنية؛ وميولهن الرقيقة، ويتدرجن من اللعب بالعرائس والدمى إلى الأعمال النسوية المنزلية كأشغال الإبرة والملابس والتدبير المنزلي، ومن الممكن جدا أن يستفيد التلاميذ والتلميذات من هذه الألعاب، إذا أدخلت في دروسهم.

وفي آخر هذا الدور تتجه الألعاب اتجاها عقليا فيميلون إلى الألعاب العقلية والأحاجي والمسابقات والألغاز؛ وألعاب الحظ والنصيب.

وهذا التحول في اللعب، يقابله تحول في خيال الطفل، فهو يتدرج رويدا رويدا من الخيال العابث الذي تمتزج فيه الحقيقة بالخرافة حتى لتكاد تطغى الثانية على الأولى، إلى الخيال العملي الذي يرمي إلى إنتاج أشياء حقيقية وابتكار صور، ونماذج جديدة، وتفهم الحقائق العلمية أو التاريخية، ويجد المدرس في هذا الخيال المنظم وسيلة صالحة لتقريب الحقائق البعيدة عن متناول الطفل وبيئته، إلى ذهنه.

يخرج الطفل تدريجا في هذا الدور من نزعته الانفرادية التي كانت تسيطر عليه في حياته السابقة، ويشعر بأن العالم ليس له وحده، وأنه لا يعيش بمفرده، فهناك مجتمع هو فرد فيه، فيحاول أن يعرف مكانه منه، ومن العائلة التي نشأ فيها، فيبدأ في تكوين وجهة نظر خاصة، ويأخذ في أواخر هذا الدور في التحرر من نفوذ الوالدين والأقارب، ويشعر بأنه على وشك الدخول في الجماعة الواسعة، فينسلخ بالتدريج من فرديته، ويختلط بإخوانه، ويتخذ له منهم أصدقاء، ويستبد لهم بإخوته في العابة، ونواحي نشاطه المختلفة، وحوالي سن العاشرة تشتد في الأطفال غريزة الاجتماع، فيميلون إلى تكوين جماعات منظمة لها غرض خاص، ويحيون في دائرة هذه الجماعات حياة أوسع من حياة الأسرة الضيقة، ولذا يسمى هذا الدور "دور القبيلة" لأن الأطفال يدركون قبل تمامه

معنى الحياة الاجتماعية المنظمة، فيخضعون لقانون الجماعة، أو دستورها الذي يفرض عليهم نظاما خاصا يلزم كل فرد من أفرادها بالعمل به والسير في حدوده وإطاعته، ويخصص لكل منهم عمل يعمله، في هذه الجماعة، فيؤديه ولا يتعداه إلى غيره، وإلا عد خارجا على الجماعة؛ مستهدفا لغضبها، مستحقا لعقابها؛ ومن أبرز أمثلة هذه الجماعات نظام الكشافة، فالتلاميذ يقبلون عليها بكل قلوبهم، وهي من أنجع الوسائل لتربية أخلاقهم، وإعدادهم للحياة الاجتماعية.

على أن هذه الجماعات المنظمة إذا لم تجد لها عملا نافعا تقوم به، قد تتطور إلى عصابات غير منتظمة تفسد وتضر وتتلف وتخرب وتشاكس وتشاجر، فمن الواجب مراقبة الأطفال عن كثب حتى لا ينحدروا في هذا الطريق الشاذ.

كل هذا من شأنه أن يجعل الطفل في هذا الدور يفهم إجمالا معنى المنافسة المشروعة؛ والإخلاص للجماعة، واحترام النظام، والبطولة، والفروسية، واحتمال الصعاب، وتقدير الشجاعة، وكراهية الجبن، وخيانة الأصدقاء، ويجد الطفل في حياة أبطال التاريخ والقصص خير نموذج يحتذيه في سلوكه، فيساعد ذلك على تكوين شخصيته، وتوجيه نزعاته الطبيعية في الاتجاهات الصالحة، ويتدرج الطفل في هذه المرحلة من الطاعة العمياء إلى الطاعة المبنية على فهم واقتناع؛ ومن واجب المدرسة ألا تنتظر منه الطاعة الآلية؛ وتنفيذ الأوامر إذا لم يفهم معناها والغرض منها، فإذا كلف في الإملاء والهجاء مثلا كتابة كلمة أخطأ فيها عدة مرات يجب أن يعرف أن هذا ليس عقابا له، وإنما هو شيء لمصلحته حتى يثبت من الهجاء الصحيح لهذه الكلمة.

ويتعلم الطفل من الأمثلة المحسوسة التي يشاهدها أو يقرأ عنها: الشفقة والميل لمساعدة غيره وإنكار الذات إلى حد ما ، ومشاركة الأصدقاء والعطف على الصغار والمرضى، ولكنه مع هذا لا يزال قاصرا عن فهم المبادئ السامية التي تنطوي عليها هذه الأعمال الطيبة، وعن إدراك الحقائق الكلية المجردة، والمسائل العقلية التي يتناولها

الدين كوجود الله وحكمة العبادات، ولذلك تجده يقوم بالفروض الدينية عن طريق التقليد والتلقين، لا عن تفكير واقتناع، فلتكن دروس الدين والأخلاق عملية بحتة وليضرب المدرس للأطفال المثل الصالح في كل سلوكهم وتصرفاتهم، وليكن لهم في سلوكه نموذجا طيبا يحتذونه.

المرحلة الثالثة: المراهقة من الثانية عشرة إلى حوالي السادسة عشرة

ينمو جسم الطفل في هذه المرحلة نموا مدهشا يستنفد معظم القوة الحيوية، ويسبب نقصا كبيرا في النشاط، يظهر أثره في سرعة التعب، بل ربما ظهر على صورة فقر الدم، واضطراب الأعصاب، ويزداد هذا الاضطراب قرب نهاية هذه المرحلة، وبقدر ما تقل القابلية لأمراض الصغار يزداد الاستعداد لأمراض الكبار التي ترفع نسبة الوفيات بين البالغين فيما بعد كالسل ونحوه، ومن الواجب ألا يكلف المراهق عملا شاقا مجهدا لجسمه أو عقله، وخصوصا قرب وقت البلوغ، وأن يعطي أكبر قسط من الراحة يقضيه في الشمس والهواء الطلق، أو الألعاب الجمعية المنظمة غير المرهقة التي يتعاون فيها مع غيره من اللاعبين، ويميل إليها بطبيعته في هذا الدور.

أما الألعاب الأخرى التي تحتاج لمجهود كبير كالحركات الرياضية "والجمباز" ورفع الأثقال فيحسن أن لا يشترك فيها التلميذ إلا بعد الفحص الطبي والتحقق من أنها لا تضره. والكشافة بالطبع أكثر أنواع النشاط البدني مناسبة لطبيعة المراهق، وإشباعا لنزعاته الاجتماعية وميوله، ويحسن أن تستبدل الرحلات والألعاب الرياضية الهادئة بالحركات الجمبازية العنيفة.

وهناك فوارق نسبية هامة بين البنين والبنات، يجب أن نراعيها ونحسب حسابها في أنواع النشاط التي تطلب منهن، فهن يسبقن البنين إلى البلوغ بنحو سنة فيصلن إلى تمامه حوالي الثالثة عشرة أو الرابعة عشرة.

ولا يصل الناشئ إلى الثانية عشرة في العادة حتى تكون غرائزه الفردية قد تعدلت وتهذبت بتأثير ما اكتسبه من خبرة في حياته السابقة وأصبح الميدان مهيئا للنزعات الاجتماعية، فتعجب الطفولة الغريزي غير المنظم واستطلاعها العابث، ينقلب إلى ميل للاطلاع العلمي المنظم، ويصبح المراهق شرها في طلب المعرفة، وهو لذلك يطفر إلى العالم الخارجي بل إلى الكون بأسره، ويشتد فيه الميل إلى معرفة طبيعة الأشياء وخواصها لمجرد المعرفة والاستطلاع، فهو يفتح الساعة ويخرج أجزاءها كلها ويستعرضها واحدا واحدا، لا ليلعب بها، أو لمجرد معرفة أجزائها كما كان يفعل، ولكن ليركبها من جديد ويعرف وظيفة كل جزء فيها.

وأظهر نزعاته الميل للاجتماع بالناس ومعرفتهم والاستئناس بهم ومصادقتهم فهو الآن يصاحب كل من يجده كبيرا كان أم صغيرا، بعد أن كان يصاحب من هم في سنه فقط، أو أقل منه سنا، فيتعلم من الكبار ويستفيد من تجاربهم، ويتسلط على الصغار ويحنو عليهم، ويتخيل نفسه أبا لهم، أو أخا أكبر، وبذلك يشبع غرائزه ونزعاته الطبيعية.

ثم تقل سلطة الوالدين عليه بالتدريج، ويدخل تحت سلطان المجتمع، ومن أهم العوامل التي تدفع بالطفل إلى مصادقة غيره، ميله للتعاون معهم في العمل الجدي، واللعب على السواء، فتتطور ألعابه من الناحية الانفرادية التي يكون أساسها المنافسة والمباهاة، إلى الناحية الجمعية المنظمة التي يظهر منها التعاون وروح الجماعة، فكأنه ينتقل من الأثرة البحتة وحب الذات إلى حب الجماعة، ويفقد انفراديته المتطرفة التي كان يحافظ عليها دائما وهو صغير ليصبح إنسانا اجتماعيا.

ويرتقي خيال الطفل كذلك، ويتجه اتجاها فنيا، فيندفع في آخر المرحلة إلى التعبير عما يجيش بصدره فيؤلف القصص والروايات ويقرض الشعر، ويستطيع أن يقدر الفن الجميل، ويعجب ويستمتع به، وتصبح البيئة التي تحيط به مسرحا يحقق فيه

رغباته، ويظهر ميوله الفنية، ويحلق بأجنحته في سماء المستقبل، ويؤمل فيه الآمال الكبار، وينتقل بخياله تدريجا من بيئته الصغيرة إلى الدنيا الواسعة المترامية الأطراف التي يسمع الناس يتحدثون عنها، ويقرأ عنها في كتبه، ولذلك يشتد شغفه بقراءة كتب الرحلات والمجازفات، وتواريخ الأبطال، ويجد في قصص الشجاعة والبطولة والجمعيات السرية وقرصان البحار مجالا فسيحا لإشباع هذا الخيال ومادة طيبة لتغذيته، ومن الواجب أن تتناول دروس المطالعة والمحادثة والمحفوظات، ما يشبع خيال المراهقة، وأن تحتوي دروس التاريخ على حوادث الأبطال ومغامراتهم، ودروس الجغرافية على المخاطر التي تعرض لها المستكشفون.

والمراهق يتخذ لنفسه بطلا -خيالا كان أو حقيقيا- يجعله مثالا له يقلده ويتمنى لو يكون مثله في المستقبل، ويستطيع المدرس أن يضع أمامه أمثلة من الأبطال الذين يبثون فيه روح الفضيلة والخلق الحسن والشجاعة والإقدام.

ويحدث عند المراهق قبيل البلوغ تغير وجداني كبير يجعل وجداناته قوية ثائرة غير مستقرة في بعض الأحيان، ثم تهدأ وتخبو في البعض الآخر، لغير ما سبب مباشر معقول، وهذا في حد ذاته يعلل التقلب في المبادئ والتحول في الأفكار والتناقض الكبير في تخيل المستقبل، وشعور المراهق نحو الحياة المقبلة والمعترك الذي سيدخله عما قريب، فقد ينشرح صدره ويؤمل الآمال الكبار فترة من الزمن، ثم يرى وجه الحياة الأسود فيتجه نظره إلى سيئات المجتمع وظلم الزمان وقسوته، وقد يحاول الهرب في المنزل والمدرسة والابتعاد عن البيئة إذا قامت في طريق ميوله ونزعاته عقبات، ولم يجد ما يشبع نفسه المتعطشة للجديد، ومن واجب المربي أن يكون صديقا ناصحا شفيقا، فيعامل البالغ معاملته لصديقه، ولما كان هذا الدور هو دور العواطف القوية التي تكون الشخصية القوية إن اتجهت اتجاها طبيعيا أو الخلق السيئ والسلوك الشاذ إن انحرفت في طريقها- كان من الواجب على المربي الحازم أن يخلق فيمن يربيه

شخصية محبوبة وخلقا حسنا يجعله فيما بعد فردا صالحا للمجتمع وعضوا عاملا فيه، بدلا من أن ينقلب بسوء المعاملة إلى شاب متمرد خيالي لا يرضيه شيء في الوجود.

ومن آثار هذا الاضطراب حيرة الفتى في معرفة المبادئ الأخلاقية الحقة، وفقد ما تعلمه منها في الصغر عن طريق تقليد الوالدين أو التلقين في المدرسة، ولذلك يحسن تلقينه المبادئ الخلقية السامية عن طريق إقناعه بها، وإثارة عواطف الحب لها في نفسه.

إن هذا الدور هو دور تكوين المبادئ الخلقية، ولكنه دور الشذوذ والإجرام، إذ قد تنحرف فيه الغرائز عن طريقها الطبيعي وتظهر فيه النزعات الإجرامية التي تكون كامنة فيه إذا وجدت ما يشجعها، ولها في الكتب والمجلات الساقطة ووسائل الإغراء التي تقدمها المدنية الحاضرة ما يكفي لتنميتها من غذاء، ومن أعظم الأشياء ضررا كثرة نقد الناس لأخطاء الشاب؛ والتدليل على فساد أخلاقه كما يفعل بعض المدرسين والوعاظ، لأن هذا من شأنه أن يثير الحفيظة في نفوس الشباب، وما أجدرنا أن نتحدث عن النواحي الطيبة في الشباب، ونستغلها بالحث على القيام بجلائل الأعمال، لأن التربية السلبية المنصبة على كشف العيوب والأخطاء تضر ولا تفيد.

ويجب ألا ننسى أن إطلاق القدر المعقول من الحرية للمراهقين يعودهم الاعتماد على أنفسهم وحمل المسئولية من صغرهم، على أن يقف المربي عن كثب مستعدا لمديد المساعدة، لا يد التعنيف والتقريع، ومما لا شك فيه أن التقييد والمنع والتسلط والقمع من جانب الكبار، واستخدام الوسائل البدنية للتأديب والعقاب، كل هذا يضر ضررا بليغا بالمراهق، ويحفزه إلى الخروج على القوانين وارتكاب الموبقات طلبا للثأر، إن لم يكن جهرا فسرا، وإن لم يكن الآن فعما قريب بعد أن تطلق له الحرية، فالأوامر والقوانين يجب أن تكون معقولة ترمي إلى الإرشاد والتهذيب؛ لا صارمة جامدة تنصب على العقاب والمنع.

وتبدو نزعة التدين قوية عند الناشئ في آخر هذه المرحلة، فاعتقاده في الدين وحقائقه وقواعده وفروضه تتطور من مجرد شعور خال من التفكير والتعليل وعقيدة مقبولة من إيمان وتقليد، إلى استعراض ونقد وتفكير، فيفحص البالغ كل ما لقنه من المبادئ والعقائد الدينية، في ضوء ما تعلمه وشاهده وأوصله إليه فكره ويكون الشك أساس هذا البحث، ولذلك من الواجب أن يحاط البالغ بجو ديني صحيح، فيتعلم أصول الدين وحكمه وقواعده على أساس من الفكر والعقل.

الفصل الرابع

الفروق الفردية

أهمية الفروق الفردية للتربية:

أتينا في الفصل السابق على الصفات العامة للأطفال في مختلف مراحل نموهم. ومعرفة تلك الصفات تمكن المعلم من اختيار موضوعات الدراسة، وضروب النشاط، وأساليب التعليم والمعاملة، التي تلائم التلاميذ في كل عمر بوجه عام؛ ولكن هذا لا يكفي، لأن الأطفال في أي عمر يختلف بعضهم عن بعض من وجوه عدة: يختلفون في استعداداتهم العقلية، ونواحي قوتهم وضعفهم الخاصة، وفي بنياتهم وأمزجتهم وصفاتهم النفسية، كما يختلفون في بيئاتهم الاجتماعية، وظروفهم المنزلية. ولهذه الاختلافات أثر كبير في عملهم المدرسي؛ فالمعلم وإن كان يعلم فصلا كاملا في آن واحد، لا ينجح في عمله إلا إذا عنى بالفروق بين أفراد ذلك الفصل، وبذل جهده في استغلال ما لكل تلميذ من مواهب، وعلاج ما به من نقص، واختار من أساليب التعليم والتربية ما يتفق مع حاجات التلاميذ الموكول إليه أمرهم بالذات. فالتلميذ النبيه، مثلا، ينبغي أن يعطي من العمل ما يتناسب مع نباهته؛ أما الغبي فيجب ألا يرهق بالعمل، ولا يجابه باللوم والتقريع لضعفه، بل ينبغي أن تشجع جهوده، وإن كانت نتيجتها دون ما يصل إليه غيره. وقد نلجأ لزجر التلميذ الصفيق المتبجح إلى التوبيخ الشديد أو العقاب، في حين أن الإشارة والتلميح يكفيان تلميذا وديعا حساسا، إذا صدرت منه هفوة. وقد يكون سبب عدم انتباه تلميذ للدروس أنها لا تشوقه، فينبغي البحث عن الوسائل الملائمة لإثارة اهتمامه بها؛ أما جاره الذي لا ينتبه للدروس مثله، فسبب ذلك ضعف صحته، من سوء التغذية، أو نتيجة لإصابته بالأنكلستوما أو نحوها،

فينبغي علاج جسمه لتحسين انتباهه. وقس على ذلك سائر المشاكل التي تعرض للمدرس في عمله.

فواجب المدرس الأول هو أن يلاحظ كل تلميذ من تلاميذه ملاحظة دقيقة، ليفتهم طبيعته ومميزاته الخاصة؛ وعليه أن ينوع من طرقه في التعليم والمعاملة تبعا لاختلاف الطبائع. ولإرشاد المعلم إلى النواحي التي ينبغي أن تتجه إليها ملاحظته، نأتي على أهم وجوه الاختلاف بين التلاميذ، ونبين ما لها من أثر في حياتهم المدرسية.

الفروق الجسمانية:

وأول ما يلفت النظر اختلافهم في البنية: فمنهم من هو طويل القامة، نامي العظام، واسع الصدر، ممتلئ الجسم، قوي العضلات، تبدو عليه أمارات الصحة؛ ومنهم من هو قصير، نحيل، شاحب اللون، بادي الضعف؛ وبين هذا وذاك درجات عدة من الضعف والقوة. ومع أن صغر الجسم قد يكون في بعض الحالات طبيعيا في الشخص، ولا يدل على اعتلال في الصحة، ينبغي أن يهتم المعلم بأمر كل تلميذ يبدو عليه نقص في النمو الجسماني، ويلفت نظر الطبيب إليه لفحصه فحصا دقيقا. لأن هذا النقص يدل في أكثر الأحيان على خلل صحي يتطلب العناية، ويمكن بالبحث كشف أسبابه وعلاجها. فكثيرا ما يكون ضعف البنية في الأطفال راجعا إلى سوء التغذية، أو نقص النوم عن المقدار اللازم للطفل، أو الإجهاد المستمر في الأعمال الفكرية أو الجسمانية، أو قلة الرياضة في الهواء الطلق، أو نقص الشروط الصحية بالمنزل أو المدرسة، أو الأمراض الطفيلية، كالبلهارسيا والأنكلستوما، أو تلف الأسنان، أو عدم قيام بعض الغدد الصماء بوظائفها. وكل هذه الأسباب يمكن علاجها إذا عرفت في الوقت الملائم، فتتحسن صحة التلميذ ويعود جسمه إلى النمو.

ومن اللازم أن يوزن التلميذ ويقاس طول قامته ومحيط صدره مرة على الأقل كل سنة، وأن تقارن هذه المقاييس بالمقاييس المتوسطة للأطفال الذين من عمره إذا كانت في متناول يد المعلم، حتى يتبين بالضبط مقدار تقدمه أو تأخره في النمو بالنسبة لسنه. كما أن من المهم مقارنة مقاييس التلميذ المتتالية بعضها ببعض، إذ كثيرا ما يكون للتغييرات التي تطرأ على وزن التلميذ أو طوله دلالة هامة، فينبغي لفت نظر الطبيب إليها. ومن أمثلة ذلك زيادة الطول زيادة فجائية لا تتناسب مع زيادة الوزن، وكذلك تناقص الوزن تدريجا في خلال مدة طويلة، فكل من هاتين الظاهرتين قد تكون نذير خطر على صحة التلميذ، إذا ل نبادر إلى العناية بها.

وقد أعدت وزارة المعارف بطاقات صحية للتلاميذ تدوّن فيها مقاساتهم وحالة أعضاء جسمهم وما يعتريهم من الأمراض طول مدة الدراسة، ويجب أن تكون هذه البطاقات والبيانات الواردة فيها محل عناية عظيمة. على أنه إذا لم يتيسر قياس التلاميذ قياسا دقيقا لسبب من الأسباب، فليس من الصعب على المدرس اليقظ أن يدرك تأخر التلميذ في النمو الجسماني بمجرد المشاهدة والقياس إلى من يعرفهم من الأطفال، خصوصا إذا كان نقص النمو خطيرا.

وقد يظن بعض المعلمين أن هذه الأمور من شأن الطبيب، وأنها خارجة عن دائرة عملهم. وهذا خطأ، لأن تربية الجسم من أهم أغراض المدرسة، والمعلم الذي يرى التلاميذ كل يوم تتاح له الفرصة لملاحظة أشياء كثيرة لا يمكن أن يشاهدها الطبيب الذي قد لا يرى التلميذ إلا مرة أو مرات قليلة في السنة. وهذا فضلا عن أن لحالة التلميذ الصحية علاقة كبيرة بعمله المدرسي. فالألعاب الرياضية ودروس الرياضة البدنية ينبغي أن تراعى فيها حالة التلميذ الصحية، وإلا أضرت به. ثم إن ضعف الجسم كثيرا ما ينتج عنه خمول العقل، وعجز التلميذ عن تركيز انتباهه في أثناء الدرس، وسرعة تعبه لأقل مجهود يبذله؛ ونتيجة كل هذا أن يتأخر عن زملائه في

الدراسة. ومن العبث حمله على الاجتهاد والاستذكار بالشدة والعقاب، فإن في ذلك تكليفه ما فوق طاقته، وقد يؤثر في صحته تأثيرا سيئا يبقى معه طول حياته. لذلك كان من واجب المدرس إذا وجد تلميذا ضعيفا في الدراسة، وكانت الدلائل لا تدل على أنه غبي العقل، أن يعرضه على الطبيب لعل ضعفه العلمي يرجع إلى ضعف صحي يمكن إزالته.

يضاف إلى هذا أن لبنية التلميذ وحالته الصحية أثرا في أخلاقه. فعلى المعلم أن يذكر أن التبرم بالأوامر والقوانين المدرسية، إذا صدر من تلميذ ضعيف الجسم، ليس دائما ذنبا يقابل بالعقاب، بل هو في الغالب مرض يعالج، ويقابل بالرفق واللين؛ وكثيرا ما لاحظ المعلمون، في المدارس التي تعني بتشخيص أمراض التلاميذ النفسية وعلاجها، تحسنا كبيرا في سلوكهم على أثر معالجة أجسامهم. ثم إن شعور التلميذ بضعفه قد يربي فيه صفات الاستكانة والخداع والنفاق، إذا لم تكن له صفات أخرى تعوضه من ذلك الضعف البدني وتكسبه احترام زملائه، ولم يجد الحماية الكافية من تعديهم عليه. ومن الجهة الأخرى، يلاحظ أن قوة الجسم من العوامل التي تجعل التلميذ مهيبا محترما من أقرانه، وتؤهله للزعامة فيهم. ومن واجب المدرسة أن تشجع هذه النزعة إلى القدر المعقول، وأن توقف التلميذ إذا اشتط في استغلالها.

وليس اختلاف التلاميذ من حيث الجسم مقصورا على حالتهم الصحية العامة؛ بل هنالك فروق في نواحي خاصة لها أهمية كبيرة في التعليم. ومن ذلك تفاوت التلاميذ في قوة البصر وحدة السمع؛ فظاهر أن شطرا كبيرا من الدروس العادية يفوت التلميذ الذي به ضعف في إحدى هاتين الحاستين: فقصر النظر يعوق التلميذ عن المطالعة، وعن رؤية ما يكتب عن السبورة وما يعرض من الخرائط ووسائل الإيضاح؛ وضعف السمع يعوقه عن سماع شرح المدرس وإملائه. وفي كثير من الحالات يستمر التلميذ على ذلك شهورا أو سنين، ويمنعه الخجل، أو الخوف، أو

الجهل بحقيقة حالته، أن يسأل عما لا يراه أو يسمعه، والمدرس يرى تأخره في الدروس ويحار في تعليله، وقد ينسبه لكل سبب إلا السبب الحقيقي.

ومن العيوب الجسمية التي لها أثر كبير في حالة التلميذ العقلية ونجاحه المدرسي ما يوجد في كثير من الأطفال من تضخم في اللوزتين، أو زوائد في الحلق أو الأنف؛ فهذه العيوب تعوق التنفس، وقد تؤثر في سمع التلميذ، وينتج عنها في العادة خمول عقلي شديد، يخدع المعلم فيظنه غباء طبيعيا في الطفل، مع أنه قد وجد في معظم الحالات أن إزالة اللوزتين أو الزوائد يعقبها تحسن ظاهر في التفكير، وتقدم في الدراسة. والعلامات الظاهرة التي يمكن المعلم أن يميز بها أمثال هؤلاء الأطفال هي التنفس من الفم وبقاؤه مفتوحا على الدوام، والعجز عن تركيز الانتباه وعن الاهتمام بعمل من الأعمال؛ فمتى رأى المعلم تلميذا به هاته الصفات، وجب عليه أن يعرضه على الطبيب ليفحصه ويشير بما يراه.

وهناك فئة أخرى من التلاميذ تحتاج في معاملتها إلى عناية وكياسة عظيمتين، وهم التلاميذ الذين يسمون بالعصبيين. والمقصود بذلك أن مجموعهم العصبي شديد القابلية للتهيج، فهم يضطربون وتنفعل نفوسهم لأوهى الأسباب، ويتأثرون كثيرا بالثناء أو الذم، ومن أظهر صفاتهم القلق وعدم الاستقرار، فلا يثبتون على حالة نفسية أو جسمية واحدة. ويتجلى أثر هذا التقلب في عملهم المدرسي، فقد يكون الواحد منهم على جانب كبير من الذكاء ويتفوق على أقرانه في الأحوال العادية، ولكنك لا تأمن أن ينحط مستوى عمله في أحوال أخرى، كظروف الامتحان. وهم يحكمون على الأشياء والأشخاص والدروس على حسب تأثيرها الوجداني فيهم؛ ولذلك كثيرا ما يتوقف مدى نجاحهم في الدرس على علاقتهم الشخصية بالمعلم وإحساسهم نحوه، فيتقدمون في إحدى المواد وهم تحت إشراف مدرس خاص، ويتأخرون تأخرا محسوسا إذا كان المدرس غيره. ومما يلفت النظر فيهم عدم قدرتهم

على تركيز الانتباه والمثابرة على العمل مدة طويلة، لاسيما إذا كان آليا خاليا من عوامل التشويق. ولذلك يجد المدرس أنهم لا جلد لهم على التمارين الآلية في الحساب أو الهجاء أو الخط، وكثيرا ما يتأخرون عن زملائهم في هذه المواد بسبب ذلك.

وترجع هذه الحالة العصبية في الغالب إلى الوراثة في الأصل، ولكن مما لا شك فيه أن البيئة المنزلية أو المدرسة قد تزيدها، كما أنها قد تساعد على تخفيفها، وإذا لم يعن بأسلوب تربيتهم صاروا معرضين لأمراض عصبية خطيرة في مستقبل حياتهم. فمما يؤذي أمثال هؤلاء التلاميذ كثرة العمل الذي يطلب منهم، وإثارة روح المنافسة بينهم وبين غيرهم، والتعب الناشئ من طول مدد الحصص المقررة عليهم، وتقييد حريتهم في الحركة، وتهييج نفوسهم باللوم والتقريع أو العقاب. فينبغي لذلك أن يوضعوا في فصول تتناسب مناهجها مع قواهم الطبيعية أو تكون دونها قليلا، وأن يجعل أكثر عملهم في الهواء الطلق، حيث يتسع أمامهم مجال الحركة والنشاط، وأن يكون للأشغال اليدوية والمواد العملية التي تتطلب التصرف والابتكار مكان بارز في دراستهم، وأن يعمل المعلمون على تشويقهم للدروس بكل الوسائل الممكنة، وأن يأخذوهم بالرفق واللين، ويتجنبوا إرهاقهم والشدة عليهم، ويبعدوا عنهم المؤثرات العنيفة من أي نوع كانت.

الفروق المزاجية:

إن الكلام عن الأطفال العصبيين يؤدي بنا بطبيعة الحال إلى البحث عن اختلاف الأفراد في الصفات النفسية، لأننا وإن كنا قد ذكرنا حالتهم تحت عنوان "الفروق الجسمية"، باعتبار أنها ترجع إلى خاصة في مجموعهم العصبي تجعل فيه استعدادا زائدا للتهيج والاضطراب، كما مر ذكره، لا ينبغي أن يفوتنا أن الصفات التي يتميزون بها أكثرها نفسي؛ وكثيرا ما يطلق على مجموع هذه الصفات النفسية

الخاصة التي ذكرناها اسم "المزاج العصبي". فنحن في الواقع بإزاء مثال من أبرز الأمثلة على تأثير الجسم في النفس.

ولشرح المقصود بالفروق المزاجية، نقول إن سلوك الإنسان في مجموعه عبارة عن تلبيات لمؤثرات تؤثر فيه، بعضها خارجي، وبعضها داخلي منبعه نفسه. ويختلف الأفراد في هذه التلبيات من حيث سرعتها، وقوتها، ومقدار استمرارها، وغير ذلك من الصفات؛ فمجموع هذه الصفات التي تتصف بها تلبيات الشخص تسمى "مزاجه".

انظر إلى تلاميذ فصل من الفصول، تجد فيهم المندفع في أعماله وأقواله، الشديد الثقة بنفسه، الذي لا تكاد تخطر له فكرة حتى يبادر إلى تنفيذها، ولا يلقي المعلم سؤالا إلا وجوابه على لسانه، حتى أنه كثيرا ما يتعجل في الإجابة قبل أن يدرك المطلوب في السؤال حتى الإدراك، وإذا عرضت له مسألة يندفع في حلها من غير أن يتفهم عناصرها، أو يتدبر أحسن الطرق الموصلة إلى حلها؛ وفيهم المتأني الحذر، الذي لا يقدم على عمل إلا بعد أن يطيل التروي فيه، ويقلبه على جميع وجوهه؛ ولا ينطق بكلمة إلا بعد أن يزنها ويعرف موقعها، وإذا كلف عملا، أو وطولب بحل مسألة، لا يخطو خطوة إلا بعد أن يحيط بجميع تفاصيل الموضوع. وليس تسرع الأول دليلا على ذكاء، ولا بطء الثاني دليلا على غباوة؛ وإنما هي فروق في المزاج: فالتلميذ الأول قد يكون أذكى من الثاني وقد لا يكون، ولكنه معرض للخطأ في تفكيره وأعماله في كلتا الحالتين، لأنه لا يتيح لعقله الوقت الكافي للإنتاج السليم. ومن واجب المعلم أن ينتهز الفرص الملائمة ليبين له النتائج التي تترتب على تسرعه، ويعوده التروي في الأمور؛ كما أن عليه أن يشجع التلميذ المفرط في التأني على الإقدام وسرعة البت في المسائل. ومن حسن الحظ أن أمثال هذين التلميذين ليسوا كثرة بين التلاميذ، لأن غالبية الناس وسط بين الاثنين.

كذلك قد تجد بين تلاميذ الفصل تلميذا ذا حيوية عظيمة، تتميز تصرفاته بالقوة؛ بصرف النظر عما هي عليه من سرعة أو بطء، فإذا صادف عقبة في دروسه أبدى في التغلب عليها نشاطا كبيرا، وإذا وقعت عليه إهانة، أو رأى ظلما أصاب زميلا له، اشتد حنقه وبذل في رد الإهانة أو الظلم جهدا عنيفا، وربما عرض نفسه للأذى في سبيل ذلك. وعلى العكس من هذا قد تجد تلميذا آخر يغلب على طبعه الضعف والخمول، فلا تحركه الحوادث إلى بذل جهد، أو تثير في نفسه انفعالا يذكر.

على أن من التلاميذ ذوي التلبيات القوية من يثابرون عليها حتى يصلوا إلى تحقيق ما يبتغون من غايات، ومنهم من تكون القوة الظاهرة في تصرفاتهم ثورة وقتية، لا تلبث أن تنطفئ، فيخمد حماسهم للغرض الأول، وينصرفون إلى أمر جديد. فتراهم دائما يشرعون في أعمال لا يصلون بها إلى نهايتها، وينتقلون من عمل إلى عمل، ومن دراسة إلى أخرى، وقل أن يصيبوا نجاحا يستوقف النظر، مهما تكن لهم من المواهب.

ثم إن كثيرين من الأفراد يغلب على تلبياتهم اتجاه معين: فمنهم من ينزع بطبيعته إلى التفكير، ومنهم من ينزع إلى الحركة والعمل، ومنهم من تغلب عليه العواطف والانفعالات النفسية. ومع التسليم بأن المدرسة ينبغي أن ترمي إلى تكوين شخصيات متزنة، تتمثل فيها هذه النواحي النفسية الثلاث، فإن هذا لا يمنع ضرورة العمل على كشف هذه النزعات الخاصة للتلاميذ، والتمشي معها في التعليم، لأن الحياة تحتاج إلى العالم المفكر، والعامل المنفذ، والحساس الفنان؛ وكل من هؤلاء، وإن كان يجمع بين النواحي النفسية الثلاث، تبرز فيه ناحية منها هي ناحيته القوية الغالبة. ومما يؤخذ على أكثر المدارس المألوفة، بما فيها من اهتمام زائد بالكتب والمواد النظرية، أنها إنما أعدت خاصة لتربية النوع الأول من التلاميذ؛ أما التلميذ العملي النزعة، فليس في تلك المدارس مجال يذكر لتنمية مواهبه وتغذية نفسه. والمدارس

الحديثة تحاول علاج هذا، بأن تفسح المجال في مناهجها للمواد العملية، وأبواب النشاط التهذيبية المتنوعة.

وكثيرا ما تتجلى في سلوك بعض الأفراد نزعات خاصة تغلب عليهم، ويجدر بنا الإشارة إليها، وإن كان بعض علماء النفس لا يعدونها من الصفات الداخلة في تعريف المزاج كما شرحناه. فهناك الخائف الوجل، وهناك الجريء الشجاع، وهناك المطيع الذي تسهل قيادته، وهناك العنيد الجموح، وهناك المخالف الذي يكفي أن تقترح عليه شيئا، أو تتقدم إليه برأي، ليخالفك فيه ويعمل ضده، وهكذا. وكل هذه الصفات من العوامل الفعالة في تربية الطفل؛ والمعلم الحكيم هو الذي يعني بملاحظة تلاميذه، ويحيط بصفات كل منهم، ليراعيها في معاملته، وليعمل على تقويم ما يمكن تقويمه منها. فإن من المعروف الآن أن أكثر هذه النزعات الخاصة قد ترجع إلى ظروف صادفت التلميذ في حياته، أو أخطاء ارتكبت في تربيته، وإذا عرفت أسبابها يصبح من المتيسر علاجها.

وقبل أن نختم هذا القسم يصح أن نشير إلى تقسيم مشهور للأمزجة وضعه القدماء. فقد قسموها إلى المزاج الدموي، والمزاج الصفراوي، والمزاج السوداوي، والمزاج اللمفاوي. وكانوا ينسبون كل مزاج إلى تغلب عنصر خاص على الجسم: فالمزاج الدموي ناتج من تغلب الدم، والمزاج الصفراوي من تغلب الصفراء، والمزاج السوداوي من تغلب السوداء، والمزاج اللمفاوي من تغلب اللمف. والعلم الحديث بالطبع لا يقر هذا التعليل، وإن كان يرجح أن اختلاف الأمزجة يرجع حقيقة إلى تأثير التفاعلات الكيماوية التي تحدث في داخل الجسم في عمل المجموع العصبي. ولكن التقسيم نفسه مفيد، وهو يلخص الفروق التي أتينا عليها في الصفات النفسية للأفراد. فصاحب المزاج الدموي يتميز بشدة قابليته للانفعال، وسرعة تلبياته، مع ضعفها وسهولة تقلبها؛ فهو الذي يسمى في لغة العامة "هوائي". وصاحب المزاج

الصفراوي يتميز بالجمع بين سرعة التلبية وقوتها؛ ومنه أكثر القادة والرجال الذين كتبوا صحائف التاريخ، كعمر بن الخطاب، ونابليون، ومحمد علي، وأمثالهم. وصاحب المزاج السوداوي تكون تلبياته بطيئة، ولكنها قوية ثابتة؛ فإذا اتخذت الاتجاه الفكري كان منه العلماء، وإذا اتخذت الاتجاه الوجداني كان منه الفنانون. وأما صاحب المزاج اللمفاوي فتلبياته بطيئة ضعيفة، فهو شخص خامل، لا يترك وراءه أثرا في الحياة.

على أننا ينبغي أن نذكر أن هذه الأقسام الأربعة إنما هي للأمزجة المتطرفة، وأغلب الناس خليط منها على درجات لا حصر لها. فلا يحسن بالمعلم أن يتقيد بتقسيم من هذا القبيل، وإنما المقصود أن يسترشد به في دراسته لشخصية كل تلميذ من تلاميذه؛ فالحقيقة أن كل تلميذ يكون نوعا قائما بذاته، يختلف بعض الاختلاف عن كل تلميذ آخر، ولا تثمر التربية فيه إلا إذا دأب المعلم على ملاحظته، وعامله على مقتضى ما يتطلبه مزاجه الخاص.

والآن ننتقل إلى النظر في وجوه اختلاف التلاميذ في القوى العقلية، وهي أهم وجوه الاختلاف بينهم بالنسبة لعملهم المدرسي.

الفروق العقلية:

التفاوت في المقدرة العقلية العامة– وأول ما يلفت النظر من ذلك تفاوتهم في المقدرة العقلية العامة التي تسمى بالذكاء. وقد يختلف علماء النفس في تحديد معنى الذكاء تحديدا دقيقا، ولكن اختلافهم هذا لا يعنينا، وإنما الذي يهمنا نحن المعلمين هو ما يتفقون عليه، فهم متفقون على أن التلميذ الذكي أقدر على التعلم ممن هم أقل منه ذكاء؛ إذ هو، بوجه عام، أشد يقظة، وأسرع وأدق في الفهم، وأبرع في إيجاد الحلول للمسائل والمشاكل التي تعرض له، وأقدر على الاستفادة من تجاربه، والانتفاع بالمعلومات التي يحصلها، وإدراك العلاقات بينها، وتطبيقها في نواح جديدة.

وقد ابتكر علماء النفس مقاييس متنوعة لقياس ذكاء الأشخاص، وأشهرها مقياس العالمين الفرنسيين "بينيه وسيمون"، الذي نقحه العالم الأمريكي "ترمان"، ويعرف عادة باسم "تنقيح استنفرد لمقياس بينيه وسيمون للذكاء" أو بالإيجاز، مقياس "استنفرد- بينيه" للذكاء. وهو يتألف من ٩٠ اختبارا مقسمة إلى مجموعات، كل مجموعة منها تناسب التلاميذ في عمر معين، مبتدئة من سن الثالثة. ولإعطاء القارئ فكرة عن هذه الاختبارات، نورد على سبيل المثال مجموعة اختبارات سن السابعة، ومنها يرى المستوى العقلي المتوسط للتلاميذ في هذا العمر، وهو عمر دخول المدرسة الإلزامية.

ففي الاختبار الأول يطلب من الطفل ذكر عدد أصابع اليد اليمنى، وعدد أصابع اليد اليسرى، وعددا أصابع اليدين معا، من غير أن يعدها.

وفي الاختبار الثاني تعرض عليه ثلاث صور، ويطالب بوصف ما فيها. ويشترط في الوصف في هذا العمر ألا يكون مجرد سرد للأشياء التي في الصورة، بل أن يشتمل على ربط هذه الأشياء بعضها ببعض لتتكون منها وحدة.

وفي الاختبار الثالث يطالب بإعادة خمسة أرقام بعد سماعها من المختبر مباشرة.

وفي الاختبار الرابع يطالب قعد عقدة" الفيونكة" بعد أن يعرض عليه أنموذج جاهز لها.

وفي الاختبار الخامس يسأل عن الفرق بين شيئين مألوفين، مثل الذبابة والصرصار، أو الخشب والزجاج.

وفي الاختبار السادس يعرض عليه رسم ماسة -معين هندسي- لمدة ١٠ ثوان، ثم يطالب برسمه من ذاكرته.

العمر العقلي– وعندما يراد قياس ذكاء تلميذ، تجرى عليه الاختبارات متتابعة، وبناء على مستوى إجابته فيها يحسب ما يسمى "عمره العقلي". فيقال، مثلا، إن عمره العقلي ١٠ سنين، إذا كانت إجابته على الاختبارات تعادل إجابة التلميذ المتوسط الذي عمره ١٠ سنين، مهما يكن عمره الفعلي. فقد يكون العمر العقلي لتلميذ ما ١٠ سنين، في حين أن عمره الفعلي –أو الزمني، كما يسمى– ٨ سنين، أو ٩، أو ١١، أو ١٤ الخ. فالعمر العقلي يبين المستوى العام الذي بلغه عقل الطفل في نموه، بصرف النظر عن عدد السنين التي عاشها.

وهذا المستوى العقلي هو أهم العوامل التي يتوقف عليها نجاح التلميذ في دراسة منهج فرقة معينة، خصوصا في مراحل التعليم الأولى. فنستطيع أن نقول إن منهج كل فرقة من فرق الدراسة الأولية أو الابتدائية يلائم عمرا عقليا معينا، بل نستطيع أن نقول إن كل موضوع من موضوعات الدراسة يلائم في المتوسط عمرا عقليا معينا. ومن أمثلة ذلك أن بحثا واسعا دقيقا أجرى في أمريكا دل على أن دراسة جمع الكسور الاعتيادية المتحدة في المقام أو طرحها يتطلب في التلميذ الأمريكي بالمدارس الأولية عمرا عقليا لا يقل عن ٩ سنين و١٠ شهور، وأن دراسة الضرب المطول تتطلب عمرا عقليا لا يقل عن ١٠ سنين وشهرين، ودراسة القسمة المختصرة تتطلب كذلك عمرا عقليا لا يقل عن ١١ سنة و٤ شهور، والقسمة المطولة تتطلب عمرا عقليا لا يقل عن ١٢ سنة و٧ شهور، وجمع الكسور الاعتيادية المختلفة المقام أو طرحها يتطلب عمرا عقليا لا يقل عن ١٣ سنة و١٠ شهور.

ومما يدل على أهمية المستوى العقلي العام للنجاح في دروس أية فرقة معينة التجربة الآتية التي أجريت على تلاميذ ١٢ فصلا من فصول السنة الأولى بالمدارس الابتدائية بالقاهرة، في السنة المكتبية ١٩٣١– ١٩٣٢. فقد قيس ذكاؤهم، وقسموا إلى خمسة مستويات عقلية، رمز إليها بالحروف أ، ب، ح، د، هـ، وهي مرتبة

ترتيبا تنازليا. وبعد امتحان وسط السنة أخذ مجموع درجات كل من هؤلاء التلاميذ فيه، وقوبل بين المجموعات التي حصل عليها تلاميذ كل مستوى عقلي في المدرسة الواحدة، فكانت النتيجة كما يأتي:

المستوى العقلي	عدد التلاميذ	نتيجة تلاميذ كل مستوى عقلي في امتحان وسط السنة				
		النسبة المئوية للممتازين منهم	النسبة المئوية لمن هم فوق المتوسط منهم	النسبة المئوية للمتوسطين منهم	النسبة المئوية لمن هم دون المتوسط منهم	النسبة المئوية للمتأخرين منهم
أ	٢٦	٣٨,٥	٤٦	١٥,٥	–	–
ب	٥٤	٢٠	٣٧	٣٩	٤	–
ج	١٠٦	٦,٥	١٥	٤٩	٢٣	٦,٥
د	٥٢	–	١٠	٤٤	٣١	١٥
هـ	٢٦	–	–	١٩	٤٢	٣٩

وظاهر من هذا الجدول أن مجموع درجات التلاميذ في امتحان وسط السنة يتمشى مع مستواهم العقلي الذي أرشدت إليه هذه التجربة إلى حد بعيد. ويلاحظ أن التلاميذ الذين هم في أرقى المستويات العقلية للفرقة لم يكن أحد منهم متأخرا أو دون المتوسط في الدروس، في حين أن تلاميذ المستوى العقلي الأخير لم يكن أحد منهم متفوقا أو فوق المتوسط في الدروس.

على أنه يتبين من هذا الجدول أيضا أن المستوى العقلي العام، وإن كان عاملا هاما في نجاح التلاميذ، ليس العامل الوحيد؛ لأن ١٥,٥% من تلاميذ المستوى أ، كانوا متوسطين فقط في الدروس، و٤% من تلاميذ المستوى ب كانوا دون المتوسط

فيها؛ في حين أن ١٠% من تلاميذ المستوى العقلي د كانوا فوق المتوسط في الدروس، و١٩% من تلاميذ المستوى هـ –وهو أحط المستويات العقلية في فرقة السنة الأولى– كانوا متوسطين في دروسها. وهذا طبيعي لأننا نعرف أن النجاح في الدراسة يتوقف على نشاط التلميذ، ومزاجه، وحالته الصحية، وبيئته المنزلية، وغير ذلك من الظروف التي قد تساعد تلميذا قليل الذكاء، أو تعوق تلميذا ذكيا. لذلك لا يجوز للمعلم، إذا وجد تلميذا متأخرا في الدروس، أن ينسب تأخره إلى غباوته من غير بحث؛ بل عليه أن يبحث عن كل ظروفه، لعل فيها ما يفسر تأخره؛ ومتى كشف سبب التأخر، فعليه أن يلتمس له سبل العلاج.

نسبة الذكاء– لما كان العمر العقلي لأي شخص دالا على مستوى النمو الذي بلغه عقل ذلك الشخص في وقت معين، فإنه يزيد من سنة لأخرى، إلى أن يكتمل نموه في دور الشباب. وهو وحده لا يدل على أن الشخص ذكي أو غبي، فإذا قلنا إن فلانا عمره العقلي ١٠ سنين، فكل ما نعرفه من ذلك أنه يستطيع الآن أن يقوم بالعمليات العقلية التي يقوم بها في العادة الطفل المتوسط في سن العاشرة. أما إذا أردنا أن نعرف هل هو ذكي أم غبي، فيجب أن نوازن بين عمره العقلي وعمره الزمني. فإذا كان عمره الزمني ٨ سنين أو تسعاً، مثلا، حكمنا بأنه ذكي، لأن مستوى عقله أعلى من المستوى المتوسط للأطفال المساوين له في العمر. أما إذا كان عمره الزمني ١١ سنة أو ١٢، فإننا نحكم بأنه غبي، لأن مستوى عقله أقل من مستوى عقل التلاميذ المتوسطين من سنه. فالذكي يكون عمره العقلي أكبر من عمره الزمني، والغبي يكون عمره العقلي أقل من عمره الزمني، أما التلميذ المتوسط فيكون عمره العقلي مقاربا لعمره الزمني.

وللدلالة على مقدار ذكاء الشخص أو غباوته، يستعمل العلماء النسبة بين عمره العقلي وعمره الزمني، مضروبة في ١٠٠، ويسمى الرقم الناتج من ذلك "نسبة

الذكاء". فالتلميذ الذي عمره العقلي ١٠ سنين وعمره الزمني ٨ سنين، تكون نسبة ذكائه مساوية $\frac{10}{8}\times 100$، أي ١٢٥. والتلميذ الذي عمره العقلي ١٠ سنين وعمره الزمني ١٢ سنة، تكون نسبة ذكائه مساوية $\frac{10}{12}\times 100$، أي ٨٣.

ونسبة الذكاء تدل على سرعة النمو العقلي للشخص، وهي ثابتة له طول حياته على وجه التقريب. فإذا قسنا ذكاء تلميذ عند سن السابعة وقسناه مرة ثانية عند سن الثانية عشرة، وجدنا أن نسبة الذكاء في الحالة الثانية لا تختلف عنها في الحالة الأولى اختلافا يذكر، إلا في بعض الأحوال الشاذة.

وقد وجد بالتجربة أن أفراد كل عمر يتوزعون، من حيث نسب ذكائهم التوزيع الآتي:

نحو	١%	من الأفراد تبلغ نسبة ذكائهم	٧٠	أو أقل
"	٥%	" تبلغ نسبة ذكائهم بين	٧٠	و٨٠
"	١٤%	" " " "	٨٠	و٩٠
"	٦٠%	" " " "	٩٠	و١١٠
"	١٤%	" " " "	١١٠	و١٢٠
"	٥%	" " " "	١٢٠	و١٣٠
"	١%	" تبلغ نسبة ذكائهم	١٣٠	أو تزيد

ولنسبة ذكاء التلميذ أهمية كبيرة في تربيته. فهي تبين حدود استعداده للتعلم، وتساعدنا على التنبؤ بما يحتمل أن يصيبه من نجاح في الدراسة بوجه عام؛ فكلما كانت نسبة ذكائه أعلى، كان سيره في الفرق أسرع، ونجاحه في دروس كل فرقة أعظم.

فالأطفال الذين تقل نسبة ذكائهم عن ٥٠ بلهاء لا يصلحون للتعليم المدرسي المعتاد، إذ يتعذر في العادة تعليمهم القراءة والكتابة، أو مبادئ الحساب. وأمثال هؤلاء نادرون، ولا يوجدون في المدارس العادية.

والذين تقع نسبة ذكائهم بين ٥٠ و٧٠ يعتبرون ضعيفي العقول وهم، وإن كانوا يستطيعون تعلم القراءة والكتابة بصعوبة، لا يحتمل أن ينجحوا في دراسة المنهج العادي للمدارس الأولية، ولذا كان من العبث إضاعة وقتهم فيها. وقد أنشأت لهم بعض البلاد مدارس خاصة، يتعلمون فيها تعليما عمليا حسيا في مجموعه، يعدهم لبعض الحرف البسيطة التي يصح أن يرتزقوا منها في مستقبل حياتهم، فلا يكلفون المجتمع تحمل عبء رعايتهم.

وفوق هؤلاء في المرتبة نجد الأطفال الذين تقع نسبة ذكائهم بين ٧٠، ٨٠ وهم شديدو الغباوة، ونجدهم في العادة متأخرين تأخرا كبيرا في الدراسة، يحتاجون إلى إعادة دروس معظم الفرق، ولذلك يتميزون في المدارس الابتدائية بأنهم أكبر سنا من زملائهم في كل فرقة يحلون بها، وبالرغم من ذلك فلا يصلون إلى درجة التفوق في أية فرقة، ولو كانوا معيدين لدروسها. ويندر أن يستطيع أحد منهم متابعة الدراسة بعد المرحلة الأولية أو الابتدائية. وكثيرون منهم لعجزهم عن فهم الدروس ينفرون من الدراسة، وينصرفون إلى المشاكسة والإخلال بالنظام في الفصل وخارجه؛ ومن هذه الفئة أكثر من يسمون عادة "بالتلاميذ الأشقياء".

والذين تقع نسبة ذكائهم بين ٨٠، ٩٠ هم أطفال ذوو ذكاء دون المتوسط، وعملهم المدرسي في الغالب دون المتوسط كذلك. فهم يحتاجون إلى مساعدة وعناية خاصة من المعلم؛ فعليه أن يتأنى معهم، ويقتصر على تعليمهم الموضوعات الأساسية البسيطة، ويساعدهم على الفهم بالأمثلة الكثيرة ووسائل الإيضاح الحسية. وتلزمهم في العادة نحو ست سنوات أو سبع لإتمام المنهج الأولي الذي يتمه التلاميذ

المتوسطون في خمس. وهم مثل الفئة السابقة في أنهم إذا لم يستنفد نشاطهم في دراسة ملائمة لعقولهم، صرفوه في نواح من السلوك غير مرضية.

بعد هذه الصور القاتمة ننتقل إلى المتوسطين والأذكياء: فالتلاميذ الذين تقع نسبة ذكائهم بين ٩٠ و١١٠ هم المتوسطون في الذكاء، الذين تلائمهم المناهج العادية، فيسيرون في دراستها سيراً طبيعياً، ويتمون الدراسة الأولية أو الابتدائية بسهولة. ويصلحون لمتابعة الدراسة بالمدارس الأولية الراقية، أو بالمدارس الصناعية، أو الزراعية المتوسطة، ولكن الكثيرين منهم يحتمل أن يتعثروا في المدارس الثانوية إذا دخلوها، خصوصا من ثقل نسبة ذكائهم منهم عن ١٠٠.

والذين تقع نسبة ذكائهم بين ١١٠ و١٢٠، ذكاؤهم فوق المتوسط، وكذلك عملهم المدرسي في الغالب. وهم يقبلون على الدروس برغبة؛ ولو أتيحت لهم الفرصة، لأمكن الكثيرين منهم أن يتموا المنهج العادي للسنين الخمس في أربع سنوات. ومنهم معظم تلاميذ المدارس الثانوية الناجحين.

والذين تقع نسبة ذكائهم بين ١٢٠ و١٤٠ شديدو الذكاء، وهم في الغالب متفوقون في الدراسة تفوقاً ظاهرا، ومعظمهم لا يجدون في الدروس العادية الغذاء الكافي لعقولهم، لسهولتها بالنسبة لهم. ويستطيعون أن يتموا منهج السنين الخمس في أربع بسهولة، بل ربما استطاعوا إتمامه في ثلاث. وإذا لم توضع لهم مناهج دراسية خاصة، يمكن المدارس أن تقفز بهم في النقل من غير خطر، فينقل الواحد منهم من السنة الثانية إلى الرابعة مباشرة، ويعتمد على جهوده الخاصة في تحصيل ما فاته. ومن الخسارة على المجتمع أن يضيع ذكاء أمثال هؤلاء، بالاقتصار على تعليمهم التعليم الأولي، أو الابتدائي، فإن استعدادهم يؤهلهم للحصول على أرقى درجات العلم في الجامعة أو المدارس العليا. ومن الواجب انتقاؤهم، ومساعدة الفقراء منهم على إتمام دراستهم على نفقة الدولة؛ فإن ما ينفق على تعليمهم يؤتي ثمرة مضاعفة.

أما التلاميذ الذين تزيد نسبة ذكائهم عن ١٤٠، فهم النوابغ الذين لا يوجد منهم إلا ثلاثة أو أربعة في كل ألف، ولا ينتظر أن نلاقي أحدا منهم في المدارس الأولية.

ولتوضيح هذه الفروق الدراسية بين فئات الذكاء المختلفة توضيحا حسيا، نضع أمام القارئ المثالين الآتيين للموازنة، وهما تلميذان اختبر ذكاؤهما في شهر نوفمبر سنة ١٩٣٢ بمدرسة الأرمان الابتدائية بالجيزة. أولهما ج. ع. ص. كان عمره الزمني وقت الاختبار تسعة سنوات وسبعة أشهر، وعمره العقلي ١٢ سنة وشهرا، فنسبة ذكائه ١٢٦. وكان في ذلك الوقت في السنة الثالثة؛ ومع أن متوسط عمر تلاميذ هذه الفرقة في مدرسته عشر سنوات وستة شهور، فقد كان متفوقا في الدراسة، وكان ترتيبه في امتحان آخر السنة السابع من ٨٠. وقد حصل على شهادة إتمام الدراسة الابتدائية في سنة ١٩٣٤، وكان عمره حينئذ إحدى عشرة سنة وشهرا، ولم يرسب قط في المدارس الابتدائية.

أما الثاني فهو. ا. ا.، كان عمره الزمني عندما اختبر اثنتي عشرة سنة وثلاثة أشهر، وعمره العقلي تسع سنوات وثمانية أشهر، فنسبة ذكائه نحو ٨٥. وكان وقت الاختبار في السنة الثالثة مثل التلميذ السابق، وعمره يزيد على متوسط عمر تلاميذ الفرقة بنحو سنتين؛ ومع ذلك كان ترتيبه في امتحان وسط السنة ٦٩ من ٨٠. وقد رسب مرتين في فرقة السنة الثالثة، وسمح له بالبقاء سنة ثالثة بصفة استثنائية. وفي سنة ١٩٣٥ نقل إلى السنة الرابعة؛ ولا يزال بها إلى كتابة هذه السطور، وهذا على الرغم من أن معلميه وناظره يشهدون بأنه كثير المذاكرة.

على أننا نبادر إلى القول بأن الصورة التي رسمناها لكل فئة من فئات الذكاء إنما تمثل الغالبية منها، وقد نصادف حالات تخالف ذلك. ويرجع هذا إلى ما سبق أن أشرنا إليه من أن الذكاء العام ليس العامل الوحيد في النجاح الدراسي.

التفاوت في الملكات الخاصة– اقتصرنا في كلامنا عن الفروق العقلية بين التلاميذ إلى الآن على التفاوت في الذكاء العام؛ ولكن عقول التلاميذ لا تختلف من حيث الكم فقط، بل توجد بينها فروق نوعية أيضا. فالذكاء يتجلى في مختلف العمليات العقلية التي يقوم بها الشخص، وقد يتساوى شخصان في الذكاء بوجه عام ويختلفان في نوع العمليات العقلية التي يجيدانها. فربما تفوق الأول على الثاني في التفكير الحسابي، في حين أن الثاني يتفوق على الأول في التفكير اللغوي؛ أو قد يجيد الأول تذكر الأشكال الهندسية، في حين أن الثاني يبذه في إدراك وجوه التشابه والاختلاف بين شيئين.

فهناك إذن، إلى جانب الذكاء العام، ملكات خاصة تتعلق بنواح عقلية معينة؛ واختلاف التلاميذ في هذه الملكات الخاصة له أثر محسوس في عملهم المدرسي، وفي نجاحهم في الحياة العملية. ألا ترى أنه إذا كانت ذاكرة التلميذ للأرقام ضعيفة، فقد يعوقه هذا عن التقدم في الحساب، وإن كان ذكيا؟، وأنه إذا كان الضعف في ذاكرته للأصوات والأنغام، فلن يتيسر له أن يمهر في الموسيقى، مهما تكن له من قدرات عقلية أخرى؟ ثم أليس من الواضح أن التلميذ الذي له مقدرة خاصة في الأمور العملية، ومهارة في استعمال يديه، يستطيع أن يكون صانعا ماهرا، ناجحا في حياته، وإن لم يكن على جانب كبير من الذكاء؟ وإذا توافر له إلى جانب المقدرة العملية ذكاء عال، ألا يجعلنا هذا نتوقع له مستقبلا زاهرا في مهنة الهندسة مثلا؟

إن معرفة المعلم لمواهب التلميذ ومواطن ضعفه الخاصة كثيرا ما تكون سببا في نجاح ذلك التلميذ في الحياة؛ إذ يستطيع المعلم استغلال مواطن القوة فيه، والعمل على تكملة نواحي ضعفه، كي تبلغ الحد الأدنى اللازم للمرء في حياته. فالتلميذ الذي لديه ضعف في ذاكرة الأرقام، أو في التفكير الحسابي، ينبغي أن ندربه تدريبا خاصا في هاتين الناحيتين، حتى يتقن العمليات الحسابية الأساسية، التي لا يستغنى عنها شخص

في الحياة العملية؛ ولكن من الخطأ أن نحاول التوسع معه في دراسة الحساب إلى حد أبعد من هذا، بل ينبغي أن نبحث عن النواحي التي له فيها موهبة، ونبذل مجهودنا في الوصول به إلى درجة التفوق فيها. فكم من تلميذ غني ليس له استعداد كبير للدروس النظرية الراقية، نرغمه على تعلمها لأن والده يريده في مستقبل حياته موظفا أو محاميا على الرغم من استعداده، فتكون النتيجة أنه يفشل في الدراسة، ويفقد الثقة بنفسه، وتثبط همته، وربما ضاع مستقبله، وساءت حياته في المدرسة وبعدها؛ مع أن التلميذ قد تكون له ملكة عملية قوية، ومزاج عملي، لو تنبهنا إليهما، وصبغنا تعليمه بالصبغة العملية، ووجهنا نظره إلى الاشتغال بالصناعة أو الزراعة بعد إتمامه الدراسة الأولية أو الابتدائية، لصار عضوا نافعا سعيدا في المجتمع.

ويلاحظ القارئ أن الملكات التي ذكرناها على سبيل المثال كلها ضيقة المدى؛ فلم نتكلم عن قوة الذاكرة بوجه عام، بل عن ذاكرة الأرقام، أو ذاكرة الأشكال الهندسية، أو ذاكرة الأصوات؛ ولم نتكلم عن التفكير بوجه عام، وإنما عن التفكير الحسابي، أو اللغوي، أو العملي. وقد تعمدنا ذلك، لأن النظرية القديمة التي كانت تقسم العقل إلى عدد من القوى العامة، تقوم كل قوة منها بنوع شامل من العمليات العقلية، كقوة الذاكرة، وقوة الملاحظة، وقوة الخيال، إلى آخر تلك القوى، نظرية خاطئة، نقضها العلم الحديث، وإن كان الكثيرون من المفكرين والكتاب لا يزالون يتعلقون بأذيالها.

فالإنسان ليست له ذاكرة واحدة، بل ذاكرات عدة، تختلف باختلاف الموضوعات التي يراد تذكرها، وظروف التذكر؛ فقد يجيد تذكر الأرقام أو الألفاظ، ولا يجيد تذكر الأشكال الهندسية؛ وقد يجيد تذكر الوجوه والصور ولا يجيد تذكر الأسماء؛ وقد يجيد تذكر الكلام المتصل الذي له معنى، ولا يجيد تذكر الألفاظ المفردة أو المقاطع عديمة المعنى؛ وقد يجيد تذكر الكلمات إذا رآها مكتوبة، ولا يجيد تذكرها

إذا وصلت إليه من طريق السمع؛ وقد يجيد تذكر الأشياء عقب حفظها مباشرة، ولا يجيد تذكرها إذا مضت عليها مدة؛ وهو بوجه عام يجيد تذكر الأمور التي تهمه أكثر من تذكر الأمور البعيدة عن ميوله وأغراضه.

كذلك ليس للإنسان قوة ملاحظة عامة، بل تختلف قدرته على الملاحظة ضعفا وقوة على حسب ميله للأشياء التي هي موضوع الملاحظة، وخبرته السابقة بها. فللنشال، مثلا، قدرة عجيبة على ملاحظة ساعات المارة، والخواتم التي في أصابعهم، وأكياس النقود التي في جيوبهم؛ ولكنه لا يجيد ملاحظة الفروق بين أنواع النبات والحيوان كما يجيدها عالم في التاريخ الطبيعي، أو هاو لدراسة هذه الموضوعات. وعالم التاريخ الطبيعي قد لا يجيد ملاحظة الآثار البسيطة للجرائم بقدر ما يجيدها ضابط الشرطة، الذي لو طالبته بالنظر إلى قطاع من ورقة شجرة تحت المنظار المعظم (المكرسكوب) لما رأى فيه إلا خيالات مبهمة. وكل من هؤلاء لا يمكن أن يداني حائكا في ملاحظة العيوب الدقيقة في ملابس الناس، وأنواع المنسوجات المختلفة التي هي مصنوعة منها.

وإذا نظرنا إلى ما يسمى قوة الخيال، وجدناها مثل سابقتيها: فليست في الحقيقة قوة واحدة، وإنما ينقسم الخيال إلى عدة أنواع: فينبغي أن نميز أولا بين خيال الشاعر، أو المخترع، الذي يركب من تجاربه صورا جديدة مبتكرة، وبين مجرد القدرة على تخيل منظر أو صوت سبق أن رآه الإنسان أو سمعه، كما هو. وهذا النوع الأخير من التخيل يسمى في علم النفس "التصور"، فهو مجرد استحضار صور ذهنية للتجارب التي مرت على الإنسان من غير تغيير فيها أو تعديل. والأفراد كما يختلفون في خصب خيالهم الابتكاري، يختلفون في وضوح الصور الذهنية التي يستحضرونها. فبعض الناس إذا قرأ قصيدة، أو وصفا لرحلة، أثارت القراءة في ذهنه صورا حية للمناظر والوقائع التي يقرأ عنها، حتى يكاد يراها ماثلة أمامه؛ والبعض الآخر قد يفهم

المعاني من غير أن تثير في ذهنه صورة واضحة لشيء ما. ثم إن الأفراد يختلفون فوق ذلك في نوع الصور الذهنية التي تكون أشد وضوحا في عقولهم؛ فبعضهم يسهل عليه تصور المناظر وأشكال الأشياء، وبعضهم يسهل عليه تصور الأصوات والأنغام، وهكذا.

والخلاصة أن الملكات العقلية أشد تخصصا مما يعتقد أكثر الناس. وأهمية هذا للمعلم لا تخفي: فالمعلم الحكيم يتحاشى التعميم في الحكم على ملكات تلاميذه، ويعني باستقصاء تلك الملكات من جميع نواحيها، ليقف على حقيقة عقلية كل تلميذ. ثم هو لا يكتفي بتدريب التلاميذ على الملاحظة، أو التخيل، أو التذكر، أو التفكير، في ناحية واحدة من نواحي البيئة، أو في مادة واحدة من مواد الدراسة، بل ينوع التدريب حتى يشمل جميع النواحي والموضوعات المفيدة لهم في حياتهم. فالملاحظة لا تقوى في دروس مبادئ العلوم أو الرسم فقط، والتفكير لا يقوى في دروس الحساب أو النحو فقط، والخيال لا يقوى في دروس الرسم أو الشعر فقط، وإنما ينبغي أن يعمل المعلم على تنمية هذه الوظائف العقلية في جميع مواد الدراسة وأبواب النشاط المدرسي، كلما وجد لذلك سبيلا.

ثم إنه متى ثبت أن التلاميذ يختلفون في نوع الصور التي تكون أشد وضوحا في أذهانهم، وفي نوع الذاكرة التي هي أقوى عندهم، ينبغي أن يعمل المعلم على إيصال الحقائق إلى عقول تلاميذه من طرق شتى؛ فيلقيها عليهم شفاها كي تثبت في عقل من يمتاز بذاكرة الأصوات أو بوضوح الصور السمعية أكثر من غيرها، ويكتبها على السبورة أمامهم، لتثبت في عقل من يمتاز بذاكرة المرئيات أو بوضوح الصور البصرية أكثر من غيرها، ويطالبهم بكتابتها بأنفسهم، كي تثبت في عقل من يمتاز بذاكرة الحركات أو بوضوح الصور الحركية أكثر من غيرها. وعلى كل حال، فإن وصول

الحقائق إلى ذهن التلميذ الواحد من هذه السبل الثلاث يكون أشد وقعا في نفسه، وأدعى إلى رسوخها في ذهنه، مما لو جاءته من سبيل واحد.

الفصل الخامس

التعلم.. شروطه العامة

القابلية للتعلم:

عرفنا من دراستنا السابقة للطفولة أن الطفل لا يولد كامل التكوين، تام الاستعداد، حتى يقوم منذ نشأته بكل ما تتطلبه منه الحياة الإنسانية المعقدة، وإنما هو ينمو نموا متدرجا، ولا يصل إلى تمام البلوغ حتى يكون قد قطع من العمر مرحلة طويلة، مرن فيها استعداداته الفطرية، حتى تتقن عملها وتقوم بكل ما يطلب منها، واكتسب كثيرا من الخبرة التي تفيده في مستقبل حياته وتنمي عقله ومواهبه، وتعلم الأشياء التي يستعين بها على مواجهة مشاكل الحياة والتصرف فيها، ومن ثم كان الإنسان أكثر الكائنات الحية قابلية واستعدادا للتعلم، والانتفاع من الخبرة والتجربة، بل إنه منذ طفولته ليرغب رغبة صادقة في تعلم ما لا يعرفه، ومعرفة ما يجهله، ويحاول جهده إشباع هذه الرغبة الملحة، فتراه مثلا يراقب الكبار، وهم يكتبون، وينتبه إليهم، ويدرس حركاتهم، ليعرف كيف يجاريهم، ويمسك القلم ويحاول أن يكتب ما يكتبون، ويبدو عليه الاهتمام بما يحدث أمامه، ولا يقف موقفا سلبيا نحو الأمور التي تجرى حوله وتناسب ميوله. ومما يساعد الطفل على العلم أن يقدر لنفسه غرضا يرمي إليه من وراء تعلمه، فيدأب ويجرب في صبر وتأن ليصل إليه، فليس التعلم من جانب الطفل عملية سلبية، وإنما هو عمل إيجابي يرمي إلى غرض خاص، بل إن القابلية للتعلم لتستمر إلى ما بعد المدرسة، فترى الإنسان يتعلم كل يوم أمورا جديدة خاصة بوظيفته وبيته وصحابته وعمله مما تفرضه عليه أحوال الحياة فرضا، فليس التعلم مقصورا على المدرسة، أو دور الطفولة.

عوامل التعلم:

ويتوقف تعلم الطفل، والطريقة التي يتعلم بها على عدة عوامل، أهمها: رغبته في التعلم وميله إليه، وانتباهه للموضوع الذي يتعلمه وإدراكه له، وربطه بغيره مما يماثله ويناسبه، والتمرن عليه وتكراره، ثم الأثر أو النتيجة التي تحدث عنه.

(١) الاهتمام– فالرغبة والميل يولدان في نفس المتعلم الاهتمام بالتعلم، ويخلقان فيه النشاط، فتراه يقبل على تعلم ما يميل إليه، في شغف زائد، وهمة عظيمة، يساعدانه على تذليل الصعاب التي تصادفه، وتحمل المشقة، وبغير الميل والاهتمام لا يكون هناك تعلم مثمر من جانب التلميذ، ولا تعليم منتج من جانب المدرس، ومن هنا يتضح لنا بعض السبب في سرعة تعلم التلاميذ لبعض المواد، على صعوبتها في ذاتها؛ وتلكئهم وإبطائهم في تعلم البعض الآخر، على سهولته، فمن واجب المدرس أن يعرف ميول التلاميذ ويشجعهم على المضي في تعلم الأمور التي يهتمون بها، ويميلون إليها، ويحبب إليهم الأخرى، بمختلف الوسائل حتى يخلق فيهم الاهتمام بها فيسهل تعلمها، لأن ربط الموضوع الجاف غير المشوق بموضوع آخر مشوق جذاب يجعله مشوقا، فالتلاميذ الذين يصعب عليهم فهو قواعد الربح البسيط إذا درسوها مجردة معنوية يجدونها سهلة نافعة إذا طبقت على أوجه الاستثمار الفعلية، وبخاصة إذا كان بالمدرسة شركة مساهمة للتلاميذ، أو مطعم يشتركون في ربحه، وكذلك الحقائق التاريخية يمكن أن تساق في القصة والرواية بطريقة مشوقة لمن يملون قراءة الكتب العلمية. والمجهود الذي يبذله المتعلم في تعلم شيء ما يتناسب مع ميله إليه، فالطالب يضاعف جهوده في دراسة الموضوعات التي يميل إليها، إلى حد قد يرهقه، من غير أن يطلب منه ذلك، في حين أنه قد تدركه السآمة والملل بعد برهة وجيزة عند قيامه بعمل ينفر منه، أو يكون شعوره نحوه سلبيا.

(٢) الانتباه– وبديهي أن التلميذ لا يستطيع أن يدرك شيئا ما إدراكا واضحا يساعده على تعلمه إلا إذا وجه انتباهه إليه، وانصرف نحوه بشعوره بحيث لا يشغل ذهنه شيء آخر، فقد يتجه الإنسان ببصره إلى شيء أمامه، ولكنه مع هذا لا يراه، وإن رآه فلا يدركه تمام الإدراك، وقد يتكلم المدرس ويشرح، والتلميذ لا يسمع ولا يعي ما يقال، لانصرافه عن الدرس إلى شيء آخر، فالانتباه إلى الشيء المعروض أمام التلاميذ، أو العمل الذي يقومون به، وحصر الذهن فيه، يظهره على غيره من الأشياء المجاورة له، ويجعله أكثر منها وضوحا، وهذا الوضوح يساعد بالضرورة على المعرفة والفهم، فالدرس الذي يجذب المدرس فيه انتباه التلاميذ بالوسائل المشوقة يكون أدوم وأعمق أثرا في الذهن– وإن طالت مدته– من الدرس الذي يتشتت فيه انتباههم لمللهم منه أو خلوه من وسائل الإيضاح المناسبة لهم– وإن قصر زمنه.

ويستطيع المدرس أن يستخدم الوسائل التي تكفل له انتباه التلاميذ إذا عرف الأمور التي يميلون إلى تعلمها بطبيعتهم أو التي تحقق غرضا عمليا من أغراضهم، لأن الرغبة والميل يوجدان الانتباه، ويوجهان تيار الشعور كله إلى الشيء الذي يميل إليه الإنسان فيقبل عليه من غير ملل أو إجهاد، ولذلك نجد الناس في شارع من الشوارع الحافلة بالحوانيت يختلفون فيما يجذب انتباههم، فالنساء يرقبن حوانيت الملابس، ورجال العلم حوانيت الكتب، والأطفال اللعب والحلوى، وعبثا نحاول أن نحمل صغار التلاميذ على الانتباه لدرس لا يميلون إلى موضوعه مهما نبهناهم وأمرناهم، والواقع أنه لا انتباه، ومن ثم لا تعليم، بغير رغبة أو ميل، ولذلك تجد الطرق الحديثة في التربية كطريقة المشروع تشجع التلاميذ على الاشتغال بالأمور التي يميلون إليها، ودراسة الموضوعات التي يرغبون في القيام بها.

وكذلك تختلف الأشياء المعروضة أمام التلاميذ في شدة جذبها للانتباه، فأقواها في هذا الأشياء التي تكون جديدة عليهم بعض الجدة مع اتصالها بدائرة تجاربهم

السابقة، فهذا يبعث فيهم الميل لاستطلاع كنهها، والأشياء التي تمتاز عما يجاورها في صفة أو ميزة خاصة بارزة، كاللون أو الشكل أو الحجم أو الوضع، فالشاة البيضاء في وسط الحقل الأخضر، ولابس الطربوش بين المعممين، والأرنب الكبير بين صغار الأرانب، والجرو الصغير بين الكلاب الكبيرة، كل هذه أمور تجذب الانتباه إليها، ومن ثم كان لاستعمال الطباشير الملون، وكتابة الكلمات الهامة على السبورة بخط كبير، أثر بالغ في جذب انتباه التلاميذ، وكذلك الأشياء المتغيرة، والتي تظهر فجأة لها مثل هذا الأثر، فالمدرس الماهر يغير من صوته، فيرفعه أو يخفضه، ويسرع في كلامه أو يبطئ عند المناسبات، كالكلمات أو الجمل الهامة التي يريد أن يوجه أسماع التلاميذ إليها بصفة خاصة.

إن التلاميذ يملون بسرعة من المدرس الذي يسير في درسه على وتيرة واحدة وقلما يتعلمون منه شيئا.فيجب عليه أن يراعى مدى انتباه التلاميذ وبخاصة الصغار، وسرعة تشتت أذهانهم فهم لا يستطيعون حصر الانتباه وتركيزه في نقطة واحدة مدة طويلة، ويظهرون الملل، بل قد ينصرفون عن موضوع الدرس جملة، إذا طال عن الحد المناسب، لا لسوء أدب؛ أو تكاسل؛ أو إخلال بالنظام، ولكن لمجرد أن عقولهم لا تحتمل أكثر من هذا، ولذلك ترى بعض المدارس الحديثة في أمريكا ألا يزيد زمن الدرس فيها عن نصف ساعة للكبار؛ وعن عشرين دقيقة للصغار، وإذا كان لابد من جعله أكثر من نصف ساعة لاعتبارات خاصة، فيجب أن يكون فيه تنويع كاف، ويحسن أن يترك المدرس التلاميذ يرتاحون فترة قصيرة في وسطه، أو يقومون ببعض الحركات الرياضية البسيطة، وبعبارة أخرى يصرف أذهانهم إلى شيء آخر، أو يتناول الموضوع من نواح جديدة، تظهره في ثوب جديد كل مرة.

وهم كذلك لا يستطيعون أن ينتبهوا إلى شيئين معا، أو يقوموا بعملين في وقت واحد، يتطلب كل منهما حصر الانتباه فيه، كإدراك الشكل واللون في وقت واحد،

أو الكتابة، في بدء تعلمها، مع المضي في سماع الدرس، إلا إذا تنقل الانتباه من أحد الشيئين إلى الآخر، وهذا معطل للعمل، أو أتقنوا أحد العملين حتى أصبح عادة لهم يقومون به من غير انتباه إليه، ألا ترى أن الإنسان يأكل ويقرأ في وقت واحد، لأن الأكل أصبح عادة لا تستلزم أن يوجه انتباهه إليها، فيحصره كله في القراءة، ومن هنا كانت الأوامر التي يلقيها المدرس على التلاميذ في أثناء اشتغالهم بحل مسألة، وقيامهم لاستقبال الزائرين في أثناء العمل الكتابي معطلة للعمل، فيجب أن يشرح المدرس كل ما يريد أن يقوله لهم وينتهي من جميع أوامره وتعليماته قبل أن يبدأ التلاميذ في الدرس.

ويفيض انتباه التلاميذ اختيارا من تلقاء أنفسهم، وبدافع ميولهم إلى حوالي الثامنة، فهم إلى هذه السن لا يستطيعون أن يذكروا انتباههم في شيء لا يميلون إليه مهما كانت نتيجته، وبعدئذ يدخل عنصر الإرادة بالتدريج، ويصبح الانتباه إراديا إلى حد ما، فيستطيع التلاميذ أن يحملوا أنفسهم على الانتباه لشيء قد لا يرتاحون إليه، ويقومون بأعمال يملونها بطبيعتهم، ولكنهم بإرادتهم يصبرون عليها إذا كانت تؤدي إلى نتيجة يرغبون فيها، فالانتباه الإرادي يسهل على المتعلم تعلم الأمور التي لا يميل إليها من تلقاء نفسه إذا كانت وسيلة للوصول إلى أمور أخرى يرتضيها ولتحقيق أغراض يرمي إليها.

وكثيرا ما يتولد عن هذا الانتباه الإرادي ميل حقيقي للموضوع يدفعه إلى دراسته بما يشعر نحوه من شوق إليه.

(٣) الربط– على أن تركيز الانتباه في الشيء الذي يقوم الإنسان به، أو يتعلمه أول مرة، وإن كان يساعد على إدراكه إدراكا واضحا في ذلك الظرف، لا يكفي لتثبيته في الذهن، لأن العقل إذا أدرك شيئا ما، ولم يربطه بغيره من الأشياء فقد يجده في كل مرة يدركه فيها كما لو كان جديدا عليه، فأنت إذا رأيت إنسانا وعرفته

من غير أن تربطه بالزمان الذي قابلته فيه، أو المكان الذي تقابلتما به، أو الأحاديث التي دارت بينكما، فإنه قد يصعب عليك أن تذكره فيما إذا رأيته بعد مدة.

وكثير من الأشياء التي ندركها، ونربطها بغيرها ربطا غير محكم، قد ننساها أو نحار في إدراكها إذا رأيناها مرة أخرى، وتكاد الحياة العقلية تكون مستحيلة، والتقدم الفكري والتعلم معدومين؛ إذا لم تترك المؤثرات التي تحيط بنا في وقت ما أثرا في أذهاننا، وترتبط بغيرها، حتى نستطيع أن نذكرها كلها أو بعضها إذا ذكر واحد منها، فالطفل منذ ولادته يربط صورة أمه بصوتها، أو وقع خطواتها وحركاتها، أو بالعمل الذي تقوم به، ثم يربط كل شيء في بيئته باسمه الذي يقال له، وشكله ولونه وهيئته، وبذلك يتعلمه ويعرفه.

والعقل البشري ينزع بطبيعته إلى ربط الأشياء التي تحدث معا في وقت واحد أو مكان واحد: كارتباط دق الجرس ببدء الدرس، أو الانصراف عنه، لحدوثها معا في وقت واحد، واقتران الشتاء بالبرد، أو السفن بالنهر.

وكذلك يربط العقل الأشياء المتشابهة في صفة، أو ناحية خاصة، كالباء والتاء في الكتابة للتشابه في الرسم، أو الطباشير والسكر للون، وكذلك الأشياء المتباينة كالأبيض والأسود، والنظيف والقذر، والليل النهار.

وللربط أثر كبير في تسهيل عملية التعليم وتثبيت المعلومات القديمة في الذهن ومن هنا كان واجب المدرس أن يساعد التلاميذ على ربط المعلومات القديمة بالجديدة، والموقف الواحد بمواقف أخرى معروفة من قبل، حتى يندمج الشيء الجديد فيها ويصبح سهلا معروفا، ففي تعلم الكتابة يسهل على التلميذ أن يكتب الثاء والتاء بعد الباء إذا لاحظ أوجه الشبه في الرسم، بخلاف ما لو تعلم هذه الحروف الثلاثة، كل حرف على حدة، وفي غير تعاقب، ولا ترتيب.

ومجال الربط واسع جدا في جميع العلوم المدرسية، بين موضوعات العلم الواحد، وبين العلوم المدرسية التي يمكن ربطها معا في مجموعة واحدة، كالحساب والهندسة والأشغال اليدوية، أو الجغرافية والتاريخ، والإنشاء والمطالعة، فيجد كل موضوع ما يغذيه من موضوعات العلوم الأخرى، ويقوي أثره ويثبته في الذهن، وينظم معلومات التلاميذ جملة، ويساعدهم على تعليم الأمور الجديدة، ووضعها في الجزء الذي يناسبها من المعلومات السابقة.

ومع هذا كله فمن الواجب ألا نغالي في الربط بين علوم ليس بينها صلة مباشرة، أو بين موضوعات متباينة، لمجرد فكرة الربط، وإلا أصبح صناعيا آليا لا يؤدي إلى نتيجة..

(٤) التكرار– تحتاج المعلومات إلى تكرار ومراجعة حتى يسهل حفظها وتثبيتها في الذهن؛ فالمتعلم لا يستطيع مثلا أن يحفظ القطة من الشعر بمجرد قراءتها وفهمها، بل يحتاج إلى أن يكررها عدة مرات تتناسب مع طولها وصعوبتها حتى يثبت منها، ويستطيع أن يتذكرها بسهولة فيما بعد.

وكذلك إن كان الشيء الذي يتعلمه حركيا كرسم مصور مثلا، فإنه يحتاج إلى رسمه مرات عدة حتى يتقنه، ويستطيع أن يرسمه من الذاكرة، فالتكرار يثبت آثار التعلم، والمرانة تقويه، وبالاستعمال يسهل قياد الأمر المستعصي في أوله. ويعرف هذا في علم النفس بقانون الاستعمال أو المرانة، كما إن ترك الشيء بعد تعلمه مدة طويلة ينسينا إياه، بحيث نحتاج فيما بعد إلى شيء من الجهد لاستعادته.

ولكن مجرد التكرار الآلي لا يكفي في ذاته، إذ لابد، كما قدمنا، من أن يكون التعلم مصحوبا برغبة صادقة وميل شديد، أو غرض يرمي إليه المتعلم.

(٥) أثر النتيجة– ومن أهم العوامل التي تساعد على التعلم، وتشجع عليه، وتثبت الحقائق في أذهان التلاميذ، والعادات في نفوسهم، الارتياح الذي ينشأ عن تحقيق الغرض الذي يرمون إليه من التعلم، أو توفيق يصيبونه في خطوة من الخطوات الموصلة لذاك الغرض. وعلى العكس من ذلك، كل خطوة يتسبب عنها ألم أو ضيق للتلميذ فإن من المحتمل أن يتجنبها في المستقبل. ويترتب على هذا أن التلميذ يتعلم تجنب الأخطاء متى شعر بأنها تعوقه عن إصابة الهدف، أو تمنع عنه ما يميل إليه من رضا المعلم وثنائه. فالنتيجة التي تترتب على العمل الذي يقوم به التلميذ عامل مهم يؤدي إلى تثبيته، أو انصراف التلميذ عنه؛ ويعرف هذا في علم النفس بقانون النتيجة.

وللانتفاع من القانونين السالفين، قانوني التدريب والنتيجة، على أحسن وجه، يحسن بالمعلم أن يترك للتلاميذ شيئا من الحرية، لأن مجرد تلقينهم ما يجب عمله، أو القيام به أمامهم، لا يدفعهم إلى إتقان هذا العمل أو تعلمه على النحو الواجب، وإلى الدرجة المطلوبة من الإتقان، لأنهم بالتجربة يصلون إلى الخطوات الصحيحة، ويرتاحون إليها، ويعالجون النقط الصعبة، ويتذوقون حلاوة التغلب عليها، وهم كذلك يدركون أخطاءهم ويعرفون كيف يصلحونها بأنفسهم، ويصح أن يرشد المدرس التلاميذ إلى بعض الخطوات الضرورية في النقط الصعبة التي لا يكون في مقدورهم الوصول إلى حلها بأنفسهم، ومن واجبه أن يشعرهم بنتيجة عملهم، ويوقفهم على مدى تقدمهم، لأن معرفة النتيجة ومبلغ التقدم في التعلم له أثر نفساني كبير، فلا شيء يشجع التلميذ على إتمام رسم خريطة في الجغرافية، أو صنع نموذج في الأشغال اليدوية، مثل استحسان المدرس للجزء الذي أتمه بالفعل، وكذلك مراقبة التلميذ لعمله واختبار نفسه بنفسه وحكمه على ما قام به ينبهه إلى أخطائه ويحمله على إصلاحها بنفسه، وبذلك يكون التعلم إيجابيا من ناحية التلميذ، ففي تعلم الخط مثلا، لا يكفي أن يشير المدرس إلى الحرف الذي وقع الخطأ فيه أو يصححه بنفسه، وإنما

المهم أن يلاحظ التلميذ حروفه بنفسه ويعرف مقدار تقدمه في الخط، ويدرك وجه الخطأ في كتابته، فيصلحه ويكرر كتابة الحرف عدة مرات على الوجه الصحيح حتى يتعود الحركات الصحيحة، وكلما استمر في الكتابة شعر بالتحسن، ودفعه هذا الشعور المريح إلى الاستمرار في محاولة الإتقان. كل هذا بشرط أن تكون الرغبة في تحسين الخط موفورة فيه من أول الأمر، لأنه بدون ذلك لا يترتب على النجاح أو الفشل ارتياح أو مضايقة.

وقد أدرك المحدثون من رجال التربية أثر عامل الارتياح الناتج من بذل التلميذ لمجهوده في أثناء التعلم بطريقة إيجابية ووصوله إلى غرضه، فنادوا بأن يكون الدرس ذا غرض وبأن يساق إلى التلميذ كأنه مشكلة تحفزه إلى حلها، بشرط ألا تكون سهلة إلى الحد الذي يجعله يتعلمها بدون مجهود، ولا صعبة إلى الحد الذي يعجزه عن القيام بها، لأن المقصود منها في الواقع أن يختبر بها قدرته ويتذوق حلاوة التغلب عليها والوصول إلى الغرض الذي تنطوي عليه.

الفصل السادس

التعلم.. صنوفه المختلفة

تكلمنا في الفصل السابق على التعلم وشروطه العامة، وسنتناول في هذا الفصل شرح عملية التعلم في المواقف المختلفة التي تعرض في الدراسة.

كيف يلاحظ الطفل بحواسه؟

ضرورة الملاحظة– ليس من شك في أن حواس الطفل هي الطريق الأول للمعرفة، والوسيلة التي تصله بالعالم الخارجي، وتساعده على إدراك ما فيه، وهو لا يفتر عن استخدمها في إدراك الألوان والأشكال والأشياء والظواهر التي تحيط به، وتجذب انتباهه.

ولكن ملاحظة الطفل للأشياء التي تقع تحت حواسه ليست دقيقة ولا منظمة، وقد يمر عليه شيء ما، كمنظر غروب الشمس، عشرات المرات، ولا يعني بملاحظته، وتقدير ما فيه من جمال لأن ذلك لا يتصل اتصالا مباشرا بميوله.

وقد دلت الأبحاث الحديثة على أن كثيرا من محتويات عقول الأطفال عند دخولهم المدرسة مهوشة ناقصة، بحيث لا تصلح أساساً تبني عليه المدرسة، ويرجع ذلك في الغالب إلى نقص ملاحظة الأطفال.

وقد يخيل إلى بعض المدرسين أن مجرد وصف الأشياء، والكلام عن ألوانها وأشكالها وخواصها يغني التلاميذ عن إضاعة الوقت في ملاحظة الأشياء نفسها ما داموا سيصلون إلى إدراكها، وهذا وهم إذ أن المشاهدة الحسية تساعد التلاميذ على تكوين فكرة واضحة في أذهانهم عما يلاحظون، فرؤية جسر قصر النيل مثلا وهو

مفتوح لمرور السفن تكون أوقع أثرا في النفس من مجرد القراءة عنه، والمشاهدة الحسية أساس إدراك معاني الألفاظ وتحديدها، ولاسيما ما يدل على خاصية عامة، أو صفة مجردة، ففهم معنى (المسامية) لا يتم إلا بملاحظة التلميذ لأشياء ذات مسام كالإسفنج والسكر والطباشير. ثم إن التلميذ يتدرج تدرجا طبيعيا من طريق الملاحظة الحسية المنظمة إلى التفكير والتعليل، فملاحظة التلميذ لاتجاه النبات نحو الشمس يدفعه إلى تعليل هذه الظاهرة ودراسة حياة النبات ووظائفه.

فالملاحظة الحسية إذن تكسبنا المعلومات الواضحة المنظمة عن البيئة، وتهيئ السبيل للعمليات العقلية الراقية، وقد أدركت مدارس الأطفال الحديثة أهميتها القصوى فجعلتها أساسا لتربيتهم وتعليمهم.

شروط الملاحظة المنتجة– ومن أهم الشروط التي يجب أن يراعيها المدرس لتنظيم ملاحظة التلاميذ وجعلها منتجة ما يأتي:

(١) أن الملاحظة ليست مجرد تلقين، وإنما هي عملية إيجابية تتطلب جهدا وانتباها ونشاطا من التلاميذ.

(٢) لا يقبل الطفل على ملاحظة شيء ما، إلا إذا وجد من نفسه دافعا وميلا لهذه الملاحظة، وكم من أمور تمر بنا كل يوم ولكنا لا نلاحظها لعدم تعلقها بغرض من أغراضنا، وكم منا يعرفون عدد درج السلالم التي يصعدونها كل يوم، أو عدد أزرار الصدرية التي يلبسونها، فمن واجب المدرس أن يخلق الدافع في نفس التلميذ لا أن يمليه عليه إملاء، وأن يشوقه للموضوع الذي يريد منه ملاحظته، حتى يندفع التلميذ من تلقاء نفسه للملاحظة بشغف وميل.

(٣) ولا يكون الدافع للملاحظة عند الطفل قويا إلا إذا عرف الغرض الذي ستؤدي إليه هذه الملاحظة، فيسير في ضوء هذا الغرض وعلى هديه، ويتدرج من

خطوة لأخرى وهو عارف بالهدف الذي سينتهي عنده السير، وبغير ذلك يضل الطريق، ويتشتت انتباهه، ولا يستطيع التمييز بين العناصر الهامة الضرورية والعناصر التافهة الثانوية، ففي دراسة السمك مثلا يعرف التلاميذ أنه يعيش في الماء، فهم ليسوا في حاجة على الملاحظة من جديد لمعرفة هذه البديهية، وإنما المهم أن يعرفوا العوامل التي تمكن السمك من هذا النوع من الحياة، فإذا استطاع المدرس أن يثير اهتمامهم بهذه الظاهرة انحصر انتباههم في الخياشيم لدراسة التنفس، والزعانف لدراسة الحركة، بدلا من اتجاه ملاحظتهم إلى العيون ولون الجلد، وقد يدفعهم الميل للاستطلاع إلى تتبع هذه الظاهرة في الطيور والزواحف، وبذلك تتسع دائرة معلوماتهم وتنتظم، وتصبح بحثا علميا، وبغير الميل والاهتمام تصبح الملاحظة عملية آلية، والمعلومات التي يصلون إليها نتفا منفصلة لا يمكن أن تتكون منها وحدة.

(٤) تتوقف الملاحظة فوق ما سبق على سابق خبرة الإنسان بالشيء الذي يلاحظه، والأشياء المرتبطة به، فإذا عرضت على التلاميذ شيئاً فإنهم لا يلاحظون من تفاصيله إلا ما يتصل بسابق معلوماتهم اتصالا ما، ولو كان اتصال مفارقة وتضاد، ذلك أن الإحساسات التي تصل إلى المخ ليس لها معنى في حد ذاتها، وإنما يكسبها العقل معنى من طريق تجاربه، فإذا رأيت سيارة واقفة فكل ما يصل إلى مخك من إحساسات عنها، أنها كتلة من اللون والظل ذات حدود معينة، أما معرفته أن هذه الكتلة هي سيارة تتحرك بقوة احتراق "البترول"، فهو نتيجة ارتباط هذه الكتلة اللونية بصفات السيارة الأخرى في المرات السابقة التي رأيت فيها السيارة، أو سمعت شرح طريقة حركتها.

فإذا لم يكن في تجارب الإنسان السابقة ما يفسر به الإحساسات فإن تلك الإحساسات لا يكون لها معنى محدود في ذهنه، ولا يعيرها التفاتا في الغالب، لهذا نجد

السائق الماهر يلاحظ تفاصيل كثيرة في آلة السيارة إذا عرضت عليه، لا يلتفت إليها الشخص العادي الذي ليس له بها خبرة.

فعلى المعلم أن يراعي فيها يطالب تلاميذه بملاحظته أن تكون أذهانهم معدة له بما لديهم من تجارب، وألا ينتظر منهم دقة الملاحظة في موضوع غريب عليهم بالمرة، وفي أثناء الملاحظة يجب على المدرس أن يوجه التلميذ من غير أن يملي عليه، أو يختصر له الطريق، فلا يجوز أن يسرد له النتائج التي ستؤدي إليها المشاهدة لأن هذا يفسد على التلميذ شعوره ويحرمه حلاوة الظفر، والكشف عن الحقائق بنفسه، وغاية ما هنالك أن يحدد لهم دائرة البحث، ويرسم لهم الطريق، ويشجعهم ويختبرهم بالأسئلة عما وجدوه ليتحقق من دقة ملاحظتهم، وبعبارة أخرى يجب أن تكون الملاحظة من جانب التلميذ، وما أسوأ أن يلاحظ المدرس نيابة عن التلاميذ ثم يحدثهم عما وجده هو كأنهم عمي لا يبصرون.

(٦) ما دامت الملاحظة فردية فيجب أن يراعي المدرس ميول كل تلميذ على قدر الإمكان وخير له ولهم أن يتركهم يدوّن كل منهم ملاحظاته على حدة، ثم يستخلص من مجموع تقاريرهم النقط التي يتفقون فيها فتكون أساسا للموضوع.

(٧) وإذا لم تستطع التلاميذ ملاحظة الأشياء والكائنات والظواهر في ظروفها الطبيعية، فعلى المدرس أن يعرض عليهم صورها أو نماذج واضحة لها ويطالب التلميذ بملاحظة ما يستطيع ملاحظه فيها.

(٨) إن مدى انتباه الأطفال ضيق فهم لا يستطيعون أن يلاحظوا عدة أشياء غير مرتبطة معا في وقت واحد، فإذا طلب منهم أن يلاحظوا عدة أشياء، أو عدة نقط في موضوع في آن واحد فالغالب أن يركزوا انتباههم في شيء واحد أو نقطة واحدة منها، وقد لا تكون النقطة الهامة التي يريد المعلم منهم أن يلاحظوها، ولذلك

يجب ألا يكلف المدرس تلاميذه ملاحظة أكثر من شيء واحد، أو نقطة واحدة، حتى إذا انتهوا منها انتقلوا إلى التي تليها.

(٩) ويجب في السنين المبكرة أن يكون للملاحظة التي يقصد بها تمرين الحواس على إدراك الفوارق في الألوان والأشكال والصفات الحسية نصيب كبير في دروس المدرسة، فيطلب من التلاميذ أن يقارنوا بين درجات مختلفة في اللون الواحد، أو أشياء ذات أبعاد مختلفة لتمييز الطول، وبين أشياء مختلف في ملمسها ليعرفوا النعومة والخشونة، وبين أجسام مختلفة ليدركوا الصلابة واللين، وغير ذلك مما يكون أساس الملاحظة العلمية التي تطلب منهم فيما بعد، ويزود عقولهم بالمعاني، ولغتهم بالألفاظ التي لا غنى لهم عنها في الحياة العلمية والعملية.

(١٠) وخير وسيلة لاختبار الملاحظة، ومعرفة مبلغ انتفاع التلاميذ بالمعلومات التي جمعوها عن طريقها هي قيامهم بصنع النماذج في الأشغال اليدوية وتلوينها ورسمها والكتابة عنها.

(١١) ويحسن كذلك أن يكون لدى كل تلميذ دفتر صغير يدوّن فيه ملاحظاته وخصوصا في أثناء الرحلات حتى يستطيع أن يستخرج منه المعلومات التي تتصل بكل درس في حينه، وقد جربت طريقة استعمال كراسات مشاهد الطبيعة التي يذكر فيها النقط التي يجب على التلاميذ أن يلاحظوها عند دراسة كل حيوان أو نبات، فأتت بنتائج باهرة في المدارس الابتدائية.

كيف يفهم الطفل معنى الألفاظ العامة:

يتصل الطفل منذ نشأته بالعالم الخارجي عن طريق حواسه، فيرى في بيئته المحيطة به أشياء كثيرة يدرك صفاتها ومعالمها البارزة التي تميزها عن غيرها، ويعرف أسماءها ويكرر هذه الأسماء ويربطها بمسمياتها، وتثبت هذه الألفاظ ومدلولاتها في

ذهنه، ومنها تتكون لغته ومادة تفكيره، فالطفل يعرف أن ذلك الحيوان الوديع الأسود اللون الذي يبصبص بذنبه وينبح بصوت خاص، يطلق عليه أهله أحيانا اسما خاصا يدعونه به كسرحان، وأحيانا يسمونه كلبا، فتصبح كلمة "كلب" عنده ذات معنى ومدلول خاص، فهي تدل على "سرحان" ذي اللون الأسود، فإذا رأى حيوانا آخر يشابه كلبه في مظهره العام، وإن اختلف عنه في اللون، أطلق عليه أيضا اسم "كلب"، فليست هذه الكلمة إذن اسما خاصا لكلبه هو، بل هناك كلاب أخرى كثيرة مختلفة الألوان والأحجام والصفات يراها كل يوم في الطرقات، ومن هنا يستطيع أن يدرك أن هذه الكلمة ليست اسما خاصا يطلق على كلب معين بذاته، وإنما هي لفظ عام يطلق على كل فرد من أفراد هذا النوع من الحيوان، التي تتفق في صفات جوهرية كعدد الأرجل والمظهر العام للبدن والنباح، وإن اختلفت في بعض الصفات العرضية كاللون والشكل والحجم، وبعبارة أخرى هي لفظ عام أو اسم جنس يتضمن كل أفراده، وهكذا يتعلم الطفل معنى الألفاظ العامة كالأسد، والطير والمثلث وغيرها؛ عن طريق معرفته لعدة أفراد من جنس واحد، ومقارنتها بعضها ببعض، وبغيرها من الأشياء، والتمييز بين الصفات الهامة المشتركة بينها التي تميزها عن غيرها من الأجناس والصفات العرضية التي تختلف في كل فرد من أفراد الجنس، من غير أن يتغير جنسه.

وتكون الألفاظ العامة في لغة الإنسان خطوة هامة ضرورية لتقدم العقل البشري ولها دلالة على رقيه، لأن العالم مليء بأفراد لا حصر لهم من كل جنس، فيستحيل علينا أن ندرس الكون دراسة علمية صحيحة، أو نفكر من غير مجهود كبير إذا تناولنا كل فرد على حدة، ولذلك ينزع العقل بطبيعته إلى ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين الأفراد، ويجمع المتشابه منها معا في جنس أو فريق واحد ثم يعطيه اسما عاما ينطبق على كل أفراده، فإذا قلنا أن الإنسان حيوان ناطق فهذا ينطبق على الولد الصغير والرجل الكبير ومحمد ومحمود وغيرهم لأنهم كلهم من بني الإنسان.

فالألفاظ بما تحمله في طياتها من المعاني العامة هي أساس التفكير، ولذا كان من شروط التفكير الصحيح أن تكون معاني الألفاظ واضحة محدودة في الذهن، ومن أهم واجبات المدرسة أن تساعد على تحديد معاني الألفاظ التي يعرفها الطفل من حياته اليومية معرفة سطحية مهوشة، وأن تزوده بالقدر المناسب من المعاني الجديدة، والألفاظ التي تدل عليها، وينبغي أن يكون أساس ذلك ملاحظة التلاميذ لعدد من الأفراد التي يدل عليها اللفظ أو الأمثلة التي تنطوي تحته، وتوجهه بحيث يدرك بنفسه مميزات اللفظ العام الذي ينطبق عليها.

ففي الهندسة مثلا يمكن تفهيم التلاميذ معنى اللفظ العام (مربع) بعرض مربعات مختلفة في اللون والمساحة بين مثلثات ودوائر وأشكال هندسية أخرى ذات خمسة أضلاع أو ستة ليدرك التلميذ بالمقارنة بينها وجود صفات مشتركة بين المربعات جميعا بالرغم من اختلافها، وأن الصفة البارزة الأولى التي تميز المربع عن غيره من الأشكال، هي أن له أربعة أضلاع، ثم تعرض المربعات ثانيا مع أشكال رباعية ذات زوايا مختلفة كالمستطيل والشكل الرباعي وشبه المنحرف والمعين ليعرف التلميذ أن الصفة الجوهرية الثانية للمربع هي أن الزوايا كلها قوائم، والأضلاع متساوية، وينتهي به الأمر إلى فهم مدلول اللفظ العام على حقيقته، وهو إن المربع شكل رباعي، أضلاعه متساوية، وزواياه قوائم.

وكذلك إذا أردنا تفهيم التلاميذ معنى "الطيور" في حصص مبادئ العلوم نبدأ بدراسة الدجاجة والأوز والبط وغيرها من أنواع الطيور فندرس كلا منها على حدة، لمعرفة الصفات المشتركة في النوع ثم ننتقل إلى مقارنتها بغيرها من الأجناس، لمعرفة الفرق بينها، وبين أجناس الحيوان الأخرى على قدر ما يستطيع الطفل، من غير دخول في التفاصيل العلمية، وهذه الصفات المشتركة بين الطيور التي تميزها عن غيرها من الأجناس، هي التي يتكون منها مدلول اللفظ.

على أن كثيراً من الألفاظ التي يتعين شرحها للتلاميذ "كالبركان" والعدل وما شابهها، لا يتسنى لنا عرض أمثلة منها بالذات ليفحصها التلاميذ، ففي هذه الحالة يلجأ المعلم إلى وصف الأفراد وصفا مشوقاً، مستعينا بما يتيسر له من الصور والنماذج، ويضرب الأمثلة التي يستمدها من تجارب التلاميذ.

ومن المعتاد وضع مدلولات الألفاظ العامة على صورة تعاريف؛ فالتعريف هو حصر للصفات المميزة للجنس الذي يطلق عليه اللفظ، وظاهر مما سبق أن العقل إنما يصل إلى التعريف بعد المشاهدة الحسية لعدد كاف من أفراد الجنس، ومقارنتها بأفراد أجناس أخرى، فإعطاء الصغار التعاريف اللفظية من غير أن تبنى على المشاهدة وفحص الأمثلة، إنما يؤدي بهم إلى حفظها عن ظهر قلب، من غير أن يفهموا معناها، ومن ثم لا يتضح لهم مدلول اللفظ العام، ولا يستفيدون كثيرا من تطبيق التعريف.

فتعريف الاسم بأنه "ما دل على مسمى وليس الزمن جزءا منه" لا يفيد صغار التلاميذ مطلقا في التمييز بين الأسماء والأفعال، إلا إذا عرضت عليهم أسماء وأفعال كثيرة ووازنوا بينها، وأدركوا أوجه الشبه والخلاف، ثم يجيء التعريف بعد ذلك إذا كان لابد منه، وقد يستحسن بعض المربين عدم إعطاء تعاريف لصغار التلاميذ والاكتفاء بشرع معنى الألفاظ العامة بالوسائل الحسية.

وليس من الضروري أن يكثر المدرس من عرض أمثلة خاصة كثيرة في كل حالة ليستخلص منها معنى اللفظ العام، إذ قد يكفي في بعض الحالات أمثلة قليلة لإبراز الصفات المشتركة بين أفراد الجنس، ونوع الأمثلة التي تفحص أهم من عددها، فالواجب أن تنتقي بحيث تكون أصلح لتمثيل وجوه الشبه والخلاف بين الأفراد.

كيف يفهم الأطفال الشرح والوصف؟

بينا في القسم الأول من هذا الفصل أهمية الحواس وقلنا إنها أبواب المعرفة الأولى للطفل. ولكن مدى المعلومات التي يستطيع الإنسان أن يصل إليها بحواسه محدود. فلا غنى له عن تكملة تجاربه الحسية بما يتلقاه عن غيره أو يقرؤه في الكتب. ويتوقف فهم الإنسان لما يسمعه أو يقرؤه من شرح أو وصف على الصور الذهنية التي تثيرها الألفاظ في عقله. وهذه الصور مشتقة من تجاربه الحسية السابقة؛ فالإنسان يستطيع عند تذكر منظر رآه أو حادثة مرت به أن يستحضر لها في ذهنه صورا واضحة كما لو كان يراها أمام عينه أو يسمع أصواتها ويشعر بحركتها. وهذه القدرة على استحضار الصور الذهنية قوية عند الأطفال بطبيعتهم، ويمكن العلم أن يستعين بها في درسه. ففي درس على القط أو الأرنب مثلا يطلب المدرس من التلاميذ أن يستحضروا صور هذه الحيوانات في أذهانهم، فيساعدهم هذا التصور على ملاحظة النقط أو الأجزاء التي يهم المدرس أن يوجه نظرهم إليها.

وهنا نذكر القارئ بما سبق شرحه من اختلاف التلاميذ في نوع الصور الذهنية الغالبة عندهم. فمنهم البصريون الذين يسهل عليهم تصور المرئيات. ومنهم السمعيون الذين يسهل عليهم سماع الأصوات والشعور بها واضحة، مع عدم وجود مصدر الصوت الأصلي. ومنهم الحركيون الذي يتذكرون الحركة ويشعرون بها في أذهانهم وبمقتضاها يتذكرون الموقف كله وكيف حدث. والغالب في الأطفال أن يكونوا بصريين ثم سمعيين.

الخيال التفسيري– ولكن ما دامت هذه الصور الذهنية نتيجة استحضار ما سبق من تجارب حسية، فكيف يفهم التلميذ الدروس التي تتناول أشياء جديدة عليه وليس لها نظير في بيئته، كوصف أنهار الجليد في جبال الألب، أو مناجم الفحم في انجلترا، أو نابليون بونابرت، أو معركة الأهرام بين الفرنسيين والمماليك أو حوادث قصة خيالية في كتاب المطالعة أو معاني قصيدة من الشعر؟ أن التلميذ يعتمد في ذلك

على الصور الذهنية أيضا، ولكنها صور جديدة يركبها من عناصر تجاربه السابقة. فلتكوين فكرة عن أنهار الجليد يجب أن يرجع إلى مشاهدته عن الثلج وعن الأنهار ومساقط المياه وعن الجبال، فيأخذ من كل منها جزءا ثم يركب من هذه الأجزاء صورة تختلف عنها جميعا. وفي درس على نابليون نستثير في ذهن التلاميذ صورا عناصرها رجل قصير بادن وقبعة ثلاثية وخصلة من الشعر وملابس بشكل خاص ووضع اليد بين أزرار الصدرية، إلى غير ذلك من الأمور المشتقة من خبرتهم الماضية. ومنها يمكنهم أن يركبوا صورة ذهنية جديدة عليهم وهي صورة نابليون، وإنك ان لم يسبق لهم أن يجدوا مثل هذه العناصر مجتمعة من قبل في شخص واحد. وهذه العملية التي يقوم بها العقل عند تركيب صورة ذهنية جديدة تسمى التخيل. وبواسطتها يستطيع التلاميذ أن يفهموا الوصف المكتوب أو المقروء، بأن يركبوا في أذهانهم صورة خيالية تعبر عن هذا الوصف، وتنطبق على المعلومات التي تلقى إليهم إلى حد ما. وظاهر أن الإنسان في هذا النوع من التخيل يكون مقيدا بالعناصر التي تلقى إليه، وكل ما يطلب منه هو تركيب الصورة الجديدة في حدود هذه العناصر. فهو إنما يترجم الألفاظ التي يقرؤها أو يسمعها إلى صور ذهنية. ولذلك يسمى هذا النوع بالخيال التفسيري أو المترجم.

الخيال المبتدع– وفي بعض الأحيان يبتكر الإنسان تركيبا جديدا من عنده، غير متقيد فيه بوصفه أو مسترشد بشيء. كالشاعر الذي يؤلف قصيدة أو الروائي الذي يؤلف قصة جديدة، أو الفنان الذي يرسم صورة من خياله أو أشكالا زخرفية طريفة، أو العالم الذي يبتكر آلة أو جهازا جديدا، أو المهندس الذي يضع تصميما مبتكرا لبيت، ففي كل هذه الحالات ينشئ العقل صورا ذهنية جديدة لم يتبع فيها وحي غيره، وإن كان قد أخذ عناصرها من تجاربه السابقة. ويسمى هذا النوع من التخيل بالتخيل الإنشائي أو المبتدع.

ويظهر التخيل المبتدع في الأطفال في سنة مبكرة، يدل على ذلك ما يبدو في ألعابهم منذ السنة الثالثة أو الرابعة من أعمارهم من تمثيل عجيب للأشياء، والحوادث، تمثيلا يعتمد إلى حد بعيد على الخيال، وما هو معروف عنهم من الشغف الشديد بالقصص، وبخاصة الخرافية منها والنزوع إلى تأليف قصص جديدة أساسها ما يشاهدونه أو يسمعونه في بيئتهم. وما أحلام اليقظة التي يستسلم إليها الطفل، والتي تبدو في حديثه لنفسه، إلا صورة من صور الخيال المبتدع.

مميزات خيال الطفل– ويتميز خيال الطفل بين الثالثة والسابعة، كما يبدو من هذه الأمثلة بأنه خيال شارد لا يأبه لحقائق الأشياء، ولا يتقيد بسنن الطبيعة ولا يميز بين الممكن وغير الممكن. وكلما كبر الطفل نما عقله، وزادت خبرته بالحياة والعالم الذي يعيش فيه، وتهذب خياله، واتجه نحو الحقيقة والواقع. حتى إذا بلغ الطفل العاشرة أو الحادية عشرة اضمحل شغفه بالأمور الخرافية. وأصبح خياله عمليا منتجا.

تربية الخيال في المدرسة– والتخيل بنوعيه (التفسيري والمبتدع) من أهم العمليات التي ينبغي أن يعتمد المدرس عليها في دروسه، ويعني بتربيتها وإنمائها في تلاميذه. ومجال ذل واسع في كل الدروس، وبخاصة في دروس الرسم والقصص لصغار الأطفال، ودروس الأدب والمحفوظات والإنشاء والرسم والأشغال اليدوية لمن هم أكبر منهم سنا. فعلى المدرس أن يهيئ لتلاميذه الفرصة في هذه الدروس لتكوين صور واضحة في أذهانهم عن الموضوع الذي يدرسونه مستعينا على ذلك بالوصف المنظم الخلاب، ووسائل الإيضاح الأخاذة. ولما كان الخيال بنوعيه متوقفا على تجارب الإنسان السابقة كما بينا سلفا وجب على المدرس أن يرجع بالتلميذ في كل مناسبة إلى ما مر به من تجارب ومشاهدات تنفعه في فهم الموضوع الجديد وتكوين صور واضحة له. وعليه كذلك أن يدرب الطفل الصغير على تذكر مشاهدته والحوادث التي مرت عليه ووصفها، ليكون ذلك أساسا للخيال المبتدع فيما بعد.

كيف يذكر الطفل الحقائق؟

يستطيع العقل أن يستعيد التجارب الماضية، عن طريق آثارها المحفوظة في الذهن، فيتذكرها بدرجة تقرب أو تبعد عن الصورة التي أدركها عليها من قبل، بمقدار استعداده لتذكرها، والطريقة التي أدركها بها. وهذا الاستعداد أو القدرة العقلية التي يسميها الناس عادة بالذاكرة، هي في الواقع من أهم الوظائف العقلية، الضرورية للتعلم وكسب الخبرة. فبدونها تصبح جميع المواقف السابقة والتي تكرر حدوثها كأنها جديدة على الإنسان؛ ويصبح التقدم العقلي، بل الحياة العقلية كلها، مستحيلة، والانتفاع بالخبرة الماضية معدوما. ولقد بلغ من تقدير الناس لهذه الوظيفة العقلية من قديم الزمان أن جعلوها أساسا للتربية والتعليم، ومرت على المدارس أجيال متعاقبة كان عماد التعليم فيها الحفظ والتسميع.

وقد بينا في فصل سابق أن الذاكرة ليست ملكة عامة بل هناك ذاكرات متعددة من بصرية وسمعية وغيرها، كل منها لها استعداد خاص، وتعمل مستقلة إلى حد ما عن الذاكرات الأخرى. كذلك تنقسم الذاكرة، من حيث الموضوع الذي يحفظ، إلى منطقية (أو معنوية)، ولفظية. فالذاكرة اللفظية تكون قوية مثلا عند الأطفال بحيث يستطيعون حفظ أشياء كثيرة لا يفهمون معناها؛ في حين أن الكبار يعولون على المعنى أولا، واللفظ يأتي بعده كشيء متمم له.

على أن الذاكرة في الواقع، بصرف النظر عن أنواعها، ليست عملية واحدة؛ بل تتركب من ثلاث عمليات. أو خطوات. فالإنسان يحصل المعلومات من الخارج، ويكررها عدة مرات ويثبتها في الذهن، وهذه هي عملية التعلم أو التحصيل. ثم تحتفظ بها الواعية مدة تتناسب مع قوة هذه الواعية وسعتها من جهة، ومع قوة الآثار وضعفها وأهميتها من جهة أخرى، وهذه هي عملية الاحتفاظ. وبعدئذ يسترجع

الإنسان هذه الآثار المحفوظة في الواعية ويعيدها إلى مجال الشعور مرة أخرى، وهذه هي عملية التذكر أو الاسترجاع.

والقدرة على الاحتفاظ بالآثار في الذهن هي استعداد فطري يختلف عند الأفراد. وهذا الاستعداد ثابت عند كل إنسان ولا يتغير إلا في حالات الصحة والمرض والتعب. ولكن سعة الواعية وقدرتها الطبيعية على الحفظ ليست بالضمان الكافي لسهولة الحفظ وسرعة التذكر. فقد يكون ذهن الإنسان مليئا بالمعلومات، ولكنها مشوشة وغير مرتبة، بحيث يصعب عليه أن يذكر ما يعلمه وقت حاجته إليه، مع وجوده في ذهنه. كما أن تنظيم طرق الحفظ والتحصيل قد يساعد على سرعة التذكر ودقته، فيعوض ضعف الواعية إلى حد ما. وبإتباع الطرق الصحيحة للحفظ والتحصيل، وتمرين الذاكرة تمرينا مقبولا في النواحي التي يكون عند الإنسان استعداد طبيعي لها، تصبح الذاكرة منظمة ومسعفة لصاحبها عند اللزوم.

ومن الملاحظ أن التلاميذ يبذلون جهدا لا مسوغ له، ويضيعون وقتا طويلا في محاولة تحصيل الحقائق لجهلهم بالقواعد الصحيحة للحفظ، واعتمادهم على مجرد التكرار الآلي، ظنا منهم أن مجرد التكرار كفيل بتثبيت المعلومات في الذهن ولو كانت غير مفهومة لهم، وأنه يكفيهم كلما ازدادت صعوبة الموضوع أن يزيدوا عدد مرات التكرار. مع أن الحفظ عملية تعلم لها شروطا كثيرة نوفر بمراعاتها الكثير من الزمن والمجهود. ومن واجب المدرس أن يدرب تلاميذه على هذه الطرق، ويراقبهم في أثناء الحفظ ليضمن حسن تطبيقهم لها.

وقد ذكرنا في كلام سابق أن من أهم شروط التعلم والعوامل المساعدة عليه، فهم الموضوع الذي يراد تعلمه والغرض الذي يرمي إليه بطريقة عامة، ثم ربط أجزائه بعضها ببعض ربطا محكما، أو ربط الموضوع ذاته بغيره مما يتصل به أو يشابهه من الموضوعات، لأن هذا أدعى إلى تثبيت آثاره في الذهن، وأخيرا القيام بمقدار مناسب

من التكرار لتقوية هذه الآثار مع مراعاة العوامل الأخرى التي تساعد على التعلم، كالرغبة وحصر الانتباه، ومراعاة الظروف الحسنة التي يكون التعليم فيها منتجا والنشاط موفورا. وهذا كله ينطبق على الحفظ، الذي لا يخرج عن كونه عملية من عمليات التعلم.

قواعد الحفظ الجيد– والقواعد العامة للحفظ الجيد تتلخص على وجه العموم فيما يأتي:

(١) يجب أن يكون المعنى واضحا كل الوضوح للتلميذ. فمن العبث حمل التلميذ على حفظ شيء لا يفهم معناه، إذ أنه لابد سينساه عما قريب. ولا ضرورة مطلقا لتحفيظ التلاميذ معلومات لا معنى لها عندهم. ولذلك يجب أن يبدأ التلميذ بقراءة الموضوع على مهل ليفهم معنى كل كلمة وكل جملة فيه. وهذه القراءة الأولى لها أهميتها القصوى؛ بل إن قيمة مرات التكرار تتوقف عليها. لأن القراءة السطحية تجعل التلميذ يتعجل في فهم المعنى فيدركه إدراكا غير واضح. وقد يخطئ الفهم ويزداد الخطأ ثبوتا في الذهن بالتكرار. ولجدة الموضوع وميل التلميذ إليه أهمية عظيمة، فيجب استغلالهما.

(٢) ثم إن ربط أجزاء الموضوع بعضها ببعض ربطا محكما ومعرفة أوجه الاتصال بينها، وربط هذا الموضوع بآخر يشابهه أو يتصل به، ومعرفة أوجه الشبه والاختلاف بينها، وربطه بشيء مألوف إن كان غير مألوف، أو موضوع مشوق إن كان غير مشوق، كل هذا له أثره في تثبيت الآثار في الذهن وتسهيل عملية الحفظ والتذكر.

وعلى وجه العموم يلاحظ أن اتجاه العزيمة إلى الحفظ واهتمام التلميذ بالموضوع يفيدان فائدة كبيرة؛ في حين أن مجرد القراءة الآلية ليست لها قيمة.

(٣) ويجب أن يكون الحفظ على مهل، لاسيما إذا كان المقصود حفظ الموضوع حرفيا لأن التسرع لا يساعد على تكوين روابط قوية بين أجزاء الموضوع. والغالب أن ما يحفظه الإنسان على عجل ينساه بسرعة.

(٤) وإذا كان الغرض تحصيل المعنى لا اللفظ فيحسن أن يدوّن التلميذ بنفسه ملخصا للنقط الهامة أو يعمل جدولا يبين ترتيبها، ويرجع إليه من وقت لآخر.

(٥) ومن العوامل المساعدة على الحفظ التكرار. ولكن طريقة التكرار ونظامه وعدد مراته تختلف باختلاف الموضوعات المحفوظة، من حيث نوعها وطولها وسن التلميذ والغرض من الحفظ. فحفظ المعنى أسهل من الغالب من حفظ اللفظ، وقطعة الشعر القصيرة المناسبة في الموضوع والطول لسن التلاميذ ومدى انتباههم وميولهم، كالأناشيد والأغاني، تحتاج إلى مرات تكرار قليلة. والتكرار الموزع على فترات يكون أفضل دائما من التكرار المركز في وقت واحد. فإذا لزم لحفظ موضوع ما أن يكرر عشر مرات مثلا، فالأفضل أن يكرر في يومين، كل يوم خمس مرات، من أن يكرر عشر مرات دفعة واحدة في جلسة واحدة. لأن التكرار الموزع يثبت الآثار في الذهن، ويهيئ للعقل فرصة واسعة لهضم المعلومات. فضلا على أن التركيز يحدث الملل والتعب.

(٦) محاولة التذكر أو التسميع في أثناء الحفظ أو بعده مباشرة لها فائدة كبيرة لأنها تكشف للتلميذ عن النقط الصعبة التي تحتاج لعناية خاصة وزيادة تكرار.

(٧) ويجب ألا يكتفي التلميذ بمجرد شعوره بالحفظ أو قدرته على التسميع المباشر، إذ يجب أن يزيد عدد مرات التكرار قليلا عن مجرد القدر اللازم للحفظ، حتى يستطيع التغلب على النسيان الذي سيطرأ فيما بعد، ليبقى ثابتا في الذهن.

الطريقة الجزئية والطريقة الكلية في حفظ المحفوظات:

ويلاحظ أنه تستعمل في حفظ الشعر أو النثر في العادة طريقتان: (الأولى) أن يحفظ التلميذ كل بيت في القصيدة أو جزء من القطعة على حدة، ويكرره عدة مرات حتى يتثبت منه، ثم ينتقل إلى الثاني ومنه إلى الثالث حتى يتم حفظ القصيدة أو القطعة كلها جزءا جزءا. ولذلك تسمى هذه الطريقة (الطريقة الجزئية) أما الثانية فهي أن يحفظ التلميذ القصيدة أو القطعة كلها جملة، بأن يكررها من أولها لآخرها عدة مرات ولذلك تسمى هذه الطريقة (الطريقة الكلية).

ولكل من هاتين الطريقتين مزايا وعيوب: فصغار التلاميذ يفضلون الطريقة الجزئية بطبيعتهم، لأن البيت الواحد يناسب مدى انتباههم وذاكرتهم أكثر من القصيدة كلها. وهم متسرعون يريدون أن يشعروا بقدرتهم على الحفظ، ولا صبر لهم على الانتظار إلى آخر القصيدة، وكلما زاد عدد الأبيات التي حفظوها زاد تحمسهم في الحفظ. أما الطريقة الكلية فتناسب الكبار الذين يستطيعون تركيز انتباههم في القصيدة كلها جملة، ويفضلون الاحتفاظ بالمعنى متصلا. ومن أهم عيوب الطريقة الجزئية أن القطعة تفقد وحدتها، وتكون مفككة الأبيات، لضعف الارتباط بين كل بيت والذي يليه، ولذلك ينسى التلاميذ ترتيب الأبيات وأوائلها. ثم إنها تكون ارتباطا ضارا بين آخر كل بيت وأوله بحكم تكراره. أما في الطريقة الكلية فقد ينسى التلميذ أبياتا، ولكنه يعرف الموضوع كله، وهذا يساعده على التذكر. ثم إنها توجد ارتباطا قويا طرديا بين آخر كل بيت وأول البيت الذي يليه.

وقد أثبتت التجارب أن هذه الطريقة الكلية تفضل الطريقة الجزئية من معظم النواحي، وخصوصا عند التسميع بعد أجل، وهذا في الواقع أهم من التسميع بعد الحفظ فورا، إذ الغرض من التعليم كله الانتفاع بما نتعلمه في المستقبل. وغاية ما يمكن أن يقال في هذه الطريقة، أن طول القصيدة أو القطعة قد لا يناسب صغار التلاميذ،

ولكن هذا أمر بسيط يمكن التغلب عليه، وذلك بأن تقسم القطعة الطويلة إلى أجزاء مناسبة، كل جزء منها من أربعة أبيات أو سطور أو خمسة، ويحفظ كل جزء بالطريقة الكلية. وهذا هو الرأي الذي ننصح به في حالة صغار التلاميذ، وفي القطع الطويلة عند الكبار.

كيف يكتسب الطفل المهارة الحركية ؟

الارتباط بين المؤثرات الحسية والردود الحركية– تحتاج الأمور الحركية التي يتعلمها الطفل بالمدرسة كالكتابة والرسم والأشغال اليدوية إلى الشيء الكثير من المثابرة والتكرار حتى يتقنها ويقوم بها بسهولة. لأنه في أول الأمر عند رؤية الشيء الذي يراد عمله أو العملية التي يطلب منه القيام بها، يدرك شكل الحرف أو الخط الذي يريد أن يقلده، إن كان الموضوع كتابة أو رسما؛ أو يراقب العملية التي يقوم بها غيره إن كانت حركة جمبازية مثلا، أو شغلا يدويا؛ ويدرك مميزاتها بقدر ما يسمح له عقله وخبرته، ويحاول أن يربطها بحركة مماثلة تعطي الشكل أو العمل المطلوب. فهو بعبارة أخرى يكون ارتباطا بين المؤثرات الحسية التي يدركها والردود الحركية التي يقوم بها. ففي الكتابة لا ينحصر عمل الطفل في مجرد إدراك شكل الحروف، ولا في الحركات التي يقوم بها بقلمه. وإنما يغير من حركاته حتى تلائم شكل الحرف.

التعليم من طريق المحاولة والخطأ– ولكنه مع هذا لا يوفق من أول الأمر إلى الحركة المناسبة أو اختيار الحركات التي تتطلبها العملية، والترتيب الذي يجب أن تحدث به. فهو يجرب عدة حركات وعينه تتطلع للنتيجة. والتجريب رهن المصادفة إلى حد كبير. لأن التلميذ إذا اندفع إلى الميدان أعزل من كل خبرة سابقة، يقوم بعدة محاولات بعضها يخطئ ولا يوصل لنتيجة ما، والبعض يصيب فيؤدي إلى النتيجة المطلوبة. وبالتكرار وإعادة المحاولات تثبت الردود الصحيحة وتمتنع الخاطئة بالتدريج، ويتقدم التلميذ في عملية التعلم حتى يصل إلى المستوى الذي يناسبه من الإتقان.

ولذلك تسمى هذه الطريقة في التعلم أحيانا (طريقة المحاولة والخطأ). ونحن نجدها واضحة في تعلم العوم مثلا وركوب الدراجة وتقطيع الورق في الأشغال اليدوية، والكتابة والرسم. ففي بدء تعلم الكتابة يصعب على التلميذ معرفة الطريقة الصحيحة لإمساك القلم بين الأصابع، حتى يجد الوضع المناسب المريح، وبعدئذ يخط بقلمه خطا يقلد به رسم الباء مثلا. ولا تكون محاولته الأولى، بالضرورة موفقة في رسم الحرف بأبعاده وشكله المناسب، ولا يأتي الرسم بالسهولة التي يجب أن تكون. وتعقب هذه المحاولة الأولى محاولات أخرى تؤدي إلى رسم حروف تبعد أو تقرب –في قليل أو كثير– عن الرسم المطلوب. فيحاول جهده أن يتبين الخطأ في كتابته؛ والفارق بينها وبين المشق الذي يقلده، أو يرشده المدرس إلى ذلك فيعمل على إصلاحه. وقد يحدث أن يوفق إلى حركة صحيحة قبل أن يتقن العملية، ثم لا يستطيع أن يكررها كما كانت بعد ذلك مباشرة.

فالتجربة والخطأ ضروريان في كل عملية من عمليات كسب المهارة الحركية، وكل حركة ناجحة تعد خطوة نحو الإتقان، خصوصا في الحالات التي لا يستطيع التلميذ فيها أن يقدر الحركة المطلوبة ويعرفها؛ وكذلك عند التوفيق بين الحركات إن كانت متعددة. ففي تعلم ركوب الدراجة أو العوم يحتاج التلميذ إلى تجربة الطرق التي يمكن بها ربط الحركات الكثيرة التي تتطلبها العملية المعقدة حتى يصل إلى ما يناسبه. وفي الكثير من الأحيان يمكن الإنسان أن يقوم بالحركة الواحدة بعدة طرق كلها توصل إليها، فيحتاج أيضا إلى أن يجرب حتى يصل إلى أحسنها وأسهلها.

ومن الواجب أن يترك التلميذ يجرب بنفسه زمنا يتناسب مع استعداده الحركي وإدراكه للارتباطات، حتى يفهمها حق الفهم. لأن مجرد شرح العملية أو قيام المدرس بالعمل ذاته أمام التلميذ، وحمله على مراقبته كما لو كان يلقي درساً نظرياً، لا ينتج الفائدة العملية المطلوبة؛ إذ لابد للتلميذ من أن يجرب بنفسه، ويقع في الخطأ. وإلا

كان مثله كمن يحاول أن يتعلم العوم من الكتاب المصور، ثم يتوقع أن يعوم بمجرد أن ينزل إلى الماء. وتطول مدة التجربة أو تقصر على حسب نوع العمل، وذكاء التلميذ، وسنه، ودقة ملاحظته، واهتمامه بالعمل. وعلى كل حال، يجب على المدرس أن يصبر على صغار التلاميذ، لأنهم يحتاجون إلى وقت أطول، في كسب الحركات وربط بعضها ببعض.

على أن إرشاد المدرس للتلميذ بعد التجارب الأولى وبيان أخطائه، له فائدته، بشرط أن يقوم التلميذ بإصلاح أخطائه بنفسه في محاولات جديدة. أما كتابة المدرس للحروف بنفسه أو رسم الجزء الخاطئ من الشكل فلا يعد إلا بمثابة أنموذج يقلده التلميذ.

التقليد– وللتقليد أثره. فمراقبة التلميذ للمدرس في أثناء قيامه بالعمل، واقتباس الحركات الصحيحة منه، يوفر عليه الكثير من المجهود. ومدارس منتسوري تعد لتعليم الكتابة حروفا بارزة أو محفورة في الخشب يمر عليها التلاميذ بأصابعهم حتى يتعلموا الحركة قبل رسمها بالقلم. أما الإرشاد كأن يمسك المدرس بيد التلميذ ويسير بها في اتجاه الحركة المطلوبة، فلا يفيد، إلا إذا اهتم التلميذ بمراقبة الحركة ذاتها، وعلى كل حال لا يصح الالتجاء إليه إلا أحيانا مع صغار الأطفال في أول تعلمهم لعملية ما.

التكرار– ومن واجب المدرس أن يعطي التلاميذ الوقت الكافي للحفظ وتكرار العملية إن كانت رسما أو كتابة، ولا ينتظر منهم الإتقان والإجادة بمجرد الشرح والإرشاد وقيامه بالعمل أمامهم عدة مرات. على ألا يرغمهم على تكرار كتابة الكلمة في الإملاء مثلا، أو سطور المشق في الخط، عددا كبيرا في المرات في الوقت الواحد، اعتقادا منه أن هذا يثبتها في أذهانهم، لأنهم كما قلنا سريعو الملل، وانتباههم كثير التشتت. وأقل ما يحدث الملل من الآثار السيئة أن ينفرهم من العمل ويفقدهم الرغبة في تتبعه، ويكثر من أخطائهم، بحيث تضيع عليهم الفائدة التي اكتسبوها من المرانة.

ولذلك نجد الأخطاء تكثر كثرة فاحشة في السطور الأخيرة من المشق إذا زاد عدد السطور المكتوبة عن الحد المناسب. فإن لكل تلميذ حدا خاص في الإجادة والإتقان يقف عنده بطبيعته ولا يتعداه مهما حملناه على الإكثار من التكرار. ولذلك تختلف سرعة اكتساب التلاميذ للمهارة الحركية وإتقانهم لما يتعلمونه. فبعضهم قابل للإتقان إلى أقصى حدوده، والبعض يقف عند الحد المتوسط، فلا يستفيد من زيادة التكرار.

الحركات الكبيرة قبل الدقيقة– ومن الواجب في الأشغال اليدوية أن نبدأ بالأعمال التي تمرن العضلات الكبيرة على القيام بالحركات غير الدقيقة، وباستعمال الرمل أو الصلصال وكتل الخشب والحبال، قبل الحركات الدقيقة المعقدة التي تستخدم فيها العضلات الإضافية كاستعمال المقص وأدوات الحياكة والتطريز وسوها.

كيف يفكر الطفل في حل المشاكل؟

المشكلة– تطرأ على الإنسان في حياته اليومية مواقف وظروف كثيرة، يتصرف في بعضها بسرعة وسهولة واطمئنان، بحكم معرفته لها وتعوده إياها، والبعض الآخر يقف إزاءه مترددا لأنه جديد عليه، لم يعهده من قبل، ومعلوماته السابقة وطرق تصرفه العادية لا تساعده على حله والسير فيه من أول الأمر، فهو يشعر أنه الآن أمام موقف جديد، يحتاج إلى تفكير، ومشكلة تتطلب حلا. فالإنسان في كل يوم يشتري من السوق سلعا، فيخرج كيس نقوده من جيبه، ويدفع الثمن مما به من نقود، بدون أدنى تفكير أو تردد. فإذا صادف في ظرف، أنه وضع يده في جيبه كما تعود فلم يجد الكيس به، فإنك تجده الآن حائرا مترددا، لا يستطيع أن يعرف بالضبط سر عدم وجود الكيس. فهو إذن أمام مشكلة تتطلب منه بحثا وتفكيرا. كذلك الطفل اعتاد منذ صغره أن يرى الأجسام إذا تركت وشأنها تهبط نحو الأرض، فإذا رأى "بالونا" يصعد في الهواء متى أخلى سبيله، أخذه العجب كل مأخذ وبدأ يفكر في سر

هذه الظاهرة الغريبة عليه. فالتفكير إذن لا ينشأ إلا إذا وجد الإنسان نفسه بإزاء مشكلة تتطلب الحل. وفضلا عن هذا يجب أن تكون المشكلة مشكلته هو، أي يجب أن تتعلق بأمر يثير اهتمامه الشخصي، ويشعر بالحيرة أمامه. فكثيرا ما يلقي المعلم على تلاميذه مسائل أو يضع أمامهم مشاكل لا تحرك فيهم ساكنا، وكثيرا ما يقرأ الطالب في الكتب مسائل لا تبعث فيه الرغبة في حلها، وذلك لأنها لم تحرك وترا من أوتار نفسه.

ويختلف الناس في طرق معالجتهم للمشاكل التي تطرأ عليهم، فمنهم من يخبط خبط عشواء، أو يسير على غير هدى فلا يصل إلى حل، ومنهم من لا يستطيع أن يدرك الموقف كما يجب، ويحكم على عناصره بما يناسب أهميتها واتصالها بجوهر المشكلة، فيجيء حله ناقصا. ومنهم من يختلق حلا لا تبرره الظروف ويتشبث به. ولكن التفكير المنظم يسير على النحو الآتي:

خطوات التفكير:

(١) الخطوة الأولى: الشعور بالمشكلة وهو ما شرحناه فيما سبق.

(٢) الخطوة الثانية: تحديد المشكلة تحديدا جليا، وتحليلها إلى عناصرها. وقد تكون هذه الخطوة سهلة، إذا كانت المشكلة واضحة محدودة بطبيعتها، كما في حالة فقد الكيس؛ إذ الغرض الذي نرمي إليه بتفكيرنا في هذه الحالة بيّن، وهو معرفة سبب فقده. أما في المثال الثاني الذي ضربناه، وهو مثال "البالون" فينبغي قبل التفكير في الحل، أن نحدد الغاية الثانية من التفكير لأن في الموقف ظروفا كثيرة لا دخل لها بجوهر المشكلة، التي تنحصر في معرفة سبب صعود "البالون" إلى أعلى على عكس المألوف في حالة الأجسام الأخرى. ويمكن تحليل هذه المشكلة إلى عنصرين، وهما: (أولا) سبب سقوط الأجسام العادية نحو الأرض. (ثانياً) سبب مخالفة "البالون" لهذه

الأجسام. أما سبب سيره أفقيا مع الريح مثلا، فقد يكون مشكلة أخرى ينبغي أن يميز الطفل بينها وبين المشكلة الأولى في تفكيره. وكلما كانت المشكلة أكثر تعقيدا، زادت الحاجة إلى الدقة في تحديدها وتحليلها.

(٣) الخطوة الثالثة: البحث عن حل للمشكلة وذلك بأن نفحص الموقف فحصاً دقيقاً، ونلاحظ كل ما فيه ملاحظة تساعدنا على الوصول إلى الحل، وكذلك نبحث في معلوماتنا وتجاربنا السابقة عن المواقف التي تشابه الموقف الحالي والحقائق التي تتصل به، وبصفة خاصة نبحث عن القواعد العامة أو النظريات التي يمكن أن تنطبق على مشكلتنا. وكل هذا يؤدي بالإنسان في النهاية إلى فكرة يرى أنها تحل المشكلة، أو بتعبير آخر إلى افتراض حل ممكن لها. "ونقول افتراض حل" لأن الحل الذي يخطر لإنسان قد يكون هو الحل الصحي وقد لا يكون، فهو لا يعدو أن يكون مجرد "فرض" يحتمل الإصابة والخطأ. ففي مثال الكيس قد يخطر للشخص أن لصا نشل الكيس من جيبه أو أنه ترك الكيس في جيب ثيابه التي غيرها في الصباح، أو أن الكيس سقط من جيبه دون أن يشعر في مكان ما. وكل هذه فروض لا يتقبلها العقل نهائيا إلا بعد تحقيق صحتها.

ومما سبق يتجلى لنا ما للمعلومات والخبرة من الأهمية في التفكير. فإذا لم يكن عقل الإنسان مزودا بكتلة منظمة من الحقائق والتجارب في موضوع ما، فإنه يصعب عليه التفكير في هذا الموضوع وحل المشاكل التي تتعلق به، مهما يكن حظه من الذكاء والمواهب العقلية. ومن هنا نفهم صعوبة من الصعوبات الأساسية التي تعترض الأطفال في التفكير، فإنهم لقلة خبرتهم بالحياة وضآلة معلوماتهم وعدم تنظيمها يعجزون عن الوصول إلى حلول منتجة إلا للمشاكل التي تتصل ببيئتهم وحياتهم كل اتصال.

فالمعلم، بتوسيعه معلومات الطفل في موضوع ما، ومساعدته على تنظيمها، يزيد في قدرته على التفكير الصحيح في مشاكل ذلك الموضوع. وإنما ينبغي أن يدربه في الوقت نفسه على إتباع طريقة منظمة في استعراض الحقائق والظروف المتصلة بالمشكلة. ففي أثناء البحث عن حل للمشكلة يجب على الإنسان أن يركز انتباهه في أجزائها جزءا جزءا مع الاحتفاظ بالغاية من البحث نصب عينيه طول الوقت. فكثير من الحقائق التي تفوت الإنسان إذا فكر في المشكلة في مجموعها، تنكشف له متى فكر في جزء منها بالتفصيل. ويستطيع المدرس أن يغرس في تلاميذه عادة الفحص التفصيلي لأجزاء المشكلة بتوجيه أسئلته إلى نقطها التي تفوت التلاميذ نقطة نقطة.

(٤) الخطوة الرابعة: اختيار الفرض وتحقيق صحته. وذلك بأن نبحث هل هذا الفرض الذي وصلنا إليه يتفق مع جميع عناصر المشكلة التي نحن بإزائها؟ وهل كل النتائج التي ينطوي عليها الفرض تطابق الواقع؟ فإذا كان صاحب الكيس قد اقترض لحل المشكلة أن الكيس قد نشل من جيبه، فلابد لصحة هذا الفرض أن يكون قد تحكك به إنسان في طريقه، وأن يكون الجيب الذي وضع فيه الكيس معرضا ليد الناشل، وأن يكون من السهل تناول الكيس منه أو أن يظهر فيه قطع أخذ الكيس من خلاله، الخ. فهل هذه الظروف متوافرة في الحالة التي نحن بصددها؟ إذا وجدنا بالبحث والملاحظة أن كل النتائج التي تترتب على قبول الفرض منطبقة على الواقع، وأنه يتفق مع سائر عناصر المشكلة، قبلنا الفرض واعتبرناه حلا صحيحا للمشكلة. وإلا فعلينا أن نعدل عنه ونبحث عن فرض آخر. ويلاحظ أنه إذا كان الفرض الذي وصلنا إليه نظرية عامة– أي إذا كان يصح أن ينطبق على مواقف كثيرة ومشاكل عدة تشبه المشكلة التي نحن بصددها، فلا يكفي لقبوله أن يكون صالحا لتفسير المشكلة الحالية، بل يجب تطبيقه على جميع الحالات الأخرى، وكذلك استنتاج كل ما يمكن أن يترتب عليه من نتائج من ظروف مختلفة والتثبت من اتفاق هذه النتائج مع الواقع،

وإلا فلا يجوز قبوله. فإذا وصل الطفل في مشكلة "البالون" التي سبق ذكرها إلى تفسير صعوده بأن الأجسام ترسب في الهواء إذا كانت أثقل منه وتصعد فيه إذا كانت أخف منه، فلابد لاختبار هذا الفرض من أن يجرب ملء البالون بغازات مختلفة أخف من الهواء ليرى إن كان يصعد فيه في كل حالة، وملؤه بغازات أثقل من الهواء ليرى إن كان العكس صحيحا. ولابد من أن يطبق الفرض على ما يشاهد من صعود الدخان في الهواء ليرى إن كان يفسر هذه المشاهدة، وهكذا.

ويتبين من كل هذا أنه لا يجوز التسرع في قبول حل من الحلول لمشكلة ما قبل أن يثبت الاختبار الدقيق صحته. وهذا التسرع من أهم أسباب خطأ الأطفال في التفكير، فهم بطبيعتهم يرتاحون إلى أول حل يصلون إليه ولو كان ناقصا أو بعيدا عن المشكلة التي يبحثون عن حلها. ولذا كان من واجب المعلم أن يدربهم عن التدقيق في اختبار الحلول قبل الأخذ بها.

المشاكل والتعليم– لقد كان هم المدارس فيما مضي محصورا في تلقين التلاميذ المعلومات بطريقة سلبية، وحملهم على حفظها ثم تطبيقها في أسئلة مصطنعة بعيدة كل البعد عن مشاكل الحياة الحقيقة، ولا تشجع على التفكير المنظم. وكان المعتقد أن الأطفال لا قدرة لهم على التفكير قبل سن المراهقة. وهذا رأي ثبت بطلانه، لأن الأطفال لا يفترون عن إعمال فكرهم في عشرات المشاكل والظواهر التي تواجههم في بيئتهم. وما يصلون إليه بتفكيرهم –سواء أكان من تلقاء أنفسهم أم كان بمساعدة المدرس وإرشاده– يثبت في أذهانهم أكثر مما يلقن تلقينا. لذلك عمدت المدارس الحديثة إلى التعليم الإيجابي، الذمي يهيئ للتلميذ مشاكل تتمشى مع سنه واستعداده وخبرته وميوله، فيبذل فيها جهده ويعالجها بنفسه. وبذلك يصلح لأن ينتقل من مشاكل المدرسة البسيطة إلى مقابلة مشاكل الحياة المعقدة، معتمدا على نفسه، معولا على تفكيره ورأيه.

على أن الكثيرين من المدرسين يخطئون عندما يتصورون أن كل سؤال يتطلب جوابا هو مشكلة تفكيرية، في حين أن الكثير من الأسئلة لا يعدو أن يكون تطبيقا على قاعدة معروفة، أو تذكرا لشيء محفوظ. ثم إن المشاكل يجب أن تكون مستمدة من بيئة التلميذ. متصلة بحياته وأوجه نشاطه، فيتناول الأمور التي تشغل ذهنه والتي يفكر فيها هو ويتطلب لها حلا. وبعبارة أخرى تكون هي مشاكل التلميذ. كذلك يجب أن تكون المشاكل ملائمة لقوى التلاميذ فلا تعرض عليهم مشاكل سهلة، يسهل عليهم معرفة حلها بمجرد النظر، لأن هذه لا تحفزهم للتفكير. ولا تقدم لهم من الجهة الأخرى مشاكل معقدة يعجزون عن حلها، فتثبط همتهم وتيئسهم من النجاح.

ويظن الكثير من الناس أن بعض العلوم هي علوم تفكير كالحساب، وأن علوما أخرى لا يقصد منها إلا جمع المعلومات وحفظها كالجغرافيا والتاريخ، فلا تحتاج إلى شيء كثير من التفكير. ولكن كل علم أو مادة مدرسية يجب أن تكون ميدانا للتفكير. وهذا ميسور إذا ربطت بأمور الحياة العادية وتناولت مشاكلها؛ وزال الحاجز التقليدي الذي تعودنا أن نقيمه بين المدرسة وعلومها ومسائلها وبين المجتمع الخارجي، وامتنع الإملاء الذي يطبع التلاميذ بطابع واحد ويقتل فيهم التفكير الشخصي. ففي الجغرافيا مثلا يفكر التلاميذ في سر وجود المدن العظمى على ضفاف الأنهار، أو في سبب اختلاف المناخ في إقليمين متشابهين في الموقع. وفي التاريخ يبحثون عن الصفات التي جعلت محمد علي باشا رجلا مصلحا عظيما. وفي دروس الهجاء يبحثون في أوضاع الهمزات المختلفة ليصلوا منها إلى قاعدة عامة وفي الصحة يدرسون النتائج التي تترتب على كثرة الذباب.

الفصل السابع

التدريس.. مادة الدرس

شروط التدريس الجيد:

التدريس صناعة لا يتقنها الإنسان إلا بعد مزاولة وطول مراس. وهي تختلف في طبيعتها عن سائر الصناعات؛ فإن الصانع في الصناعات الأخرى يروض مادته ويعالجها، حتى تخضع لسلطانه، وتنطبع على حسب إرادته؛ والمعلم يروض العقول ويقودها نحو غاية معينة، اصطلح عليها الراشدون من ذوي الثقافة وأصحاب الحل والعقد في الأمة. وليست قيادة العقول بالأمر الهين؛ فكثيرا ما يستعصى العقل على المعلم في مفتتح الطريق، أو يجمح منه في أثنائه. وذلك لأن الطفل كائن حي ذو إرادة، خاضع في نشأته لكثير من العوامل، كالغرائز والميول التي فطر عليها، والنزعات التي تدفعه أحيانا ذات اليمين وآونة ذات اليسار، والرغبات التي تبدو له خلابة مغرية تستهويه وتستدرجه، والأحداث التي تحول انتباهه وتصرفه عن الدرس. ولا ينجح المعلم في عمله إلا إذا أحسن توجيه هذه الميول والنزعات المختلفة، وانتفع بها في تعليمه.

إننا نعلم من الفصول السابقة أن الطفل مغرم باللعب والحركة، مولع بالتقليد، محب للظهور مرة وللاستكانة مرة، ميال إلى التكوين والهدم، شغوف بدراسة الأشياء المحسة والكشف عما في باطنها من خبايا العلم، لاسيما إذا كانت متحركة أو من ذوات الألوان القوية البراقة، أو الأصوات الغريبة. وهذه الميول التي ذكرناها قوية فيه، متأصلة في نفسه، متحكمة في مسلكه. ولذا يجب على المدرس أن يجعلها عماده، ويتخذها وسيلته في التعليم، فإن ذلك من أهم الشروط لنجاحه في صناعته.

وهناك شرط آخر للنجاح لا يقل عن السابق في الأهمية، وهو تمكن المدرس من المادة أو المواد التي يعلمها، ومداومته على إعداد الدروس إعدادا وافيا. فكل درس، سواء أكان جديدا لم يسبق للمعلم عهد به، أم قديما سبق له تدريسه، يتطلب قدرا من الإعداد؛ بل لا نكون مغالين إذا قلنا إن الدرس "القديم" يتطلب من الإعداد بقدر ما يتطلبه الدرس الجديد، وإلا ضاعت لذته، وأصابه ما يصيب كل شيء راكد من خمول يضعف أثره في عقول التلاميذ.

إن أهم ما يعنينا في التعليم ليس مجرد تحصيل التلاميذ قدرا معينا من المعلومات، بل تحصيلها على صورة حية جذابة، تحبب إلى نفوسهم العلم، وتربط الحقائق بتجارب الحياة الزاخرة. فمن الواجب على المعلم ألا ينقطع عن التجديد في معلوماته، والتوسيع في ثقافته، وأن يداوم على تقليب الموضوعات في ذهنه، ليكشف فيها عن عناصر طريفة يدخلها في دروسه، أو يهتدي إلى طريقة جديدة يوصل بها المعلومات إلى أذهان تلاميذه؛ فبذلك تبقى دروسه دائما حية شائقة.

ثم إن الإعداد لازم لكل مدرس كي يتمكن من جعل دروسه ملائمة لحاجات التلاميذ الذين يتألف منهم فصله وقوتهم؛ فهذه الحاجات هي التي ينبغي أن تتحكم في اختيار المادة التي يعطيها المدرس في كل فصل، وفي الطريقة التي يتخذها لتدريس تلك المادة. كثيرا ما نرى بعض المدرسين يلقون دروسهم على وتيرة واحدة سنة بعد سنة، كأن المفروض أن لا فرق بين جماعة من التلاميذ وأخرى؛ ولكن المدرس المحنك يعرف من خبرته أنه، وإن كانت هناك صفات كثيرة مشتركة بين فصول الفرقة الواحدة، فإن لكل فصل من التلاميذ صفات خاصة ومقدرة خاصة، كما أن تجارب تلاميذ أي فصل تختلف عن تجارب غيرهم؛ فمن الخطأ أن تعالج الموضوعات معالجة واحدة للمجتمع. إن الذي يكفل النجاح للمعلم في دروسه هو أن يكون عليما بشعور فصله وميوله، وباتجاه تفكير تلاميذه، وأن يضع كل هذا نصب عينيه عندما

يفكر في مادة الدرس أو طريقته. وقد لا يكون ذلك سهلا على المدرس المبتدئ، لأن فهم عقلية التلاميذ يتطلب وقتا وحذقا، ولكن الوصول إليه ميسور للمدرس الذي يدأب على دراسة تلاميذه، وعلى الانتباه لكل ما يبدر منهم.

وفضلا عن هذا، ينبغي أن يذكر المعلم أن الفصل الواحد ليس كله من قوة واحدة، ولا هو بمتفق اتفاقا تاما في حاجاته، بل يتألف من جماعات متباينة، وكل جماعة تتألف من تلاميذ متفاوتين، كما أشرنا إلى ذلك في الفصل الرابع. وينبغي أن يراعي المدرس حاجات كل جماعة وكل تلميذ عند تحضير الدرس، لأن غايته من الدرس أن يدفع كل تلميذ إلى النشاط الذاتي، ويحمله على أن يقوم بنصيب من التفكير، ويشعر بلذة التحصيل والنجاح؛ ولا يتأتى هذا إلا إذا فكر المدرس في مستوى كل تلميذ وأعد له ما يلائمه.

الشروط التي تراعى في اختيار المادة:

يتبين مما سبق أن الشرط الأساسي في اختيار مادة الدرس هو أن تكون ملائمة لعقول التلاميذ وميولهم. والمدرس الذي يراعي ذلك يكفل به قسطا كبيرا من النجاح لدروسه. على أنه قد يكون من المفيد أن نتناول هذا الشرط بشيء من التفصيل كي نزيده وضوحا:

فهو يقتضي أولاً أن تكون المادة متصلة بميول التلاميذ وتجاربهم، حتى تبعث فيهم الاهتمام بالدرس ويسهل عليهم فهمها. وقد أتينا في فصل سابق على أهم ميول الأطفال في مراحل نموهم المختلفة، فعلى المعلم أن يهتدي بها عند إعداد دروسه؛ وسيجد في الفصل الآتي أمثلة للانتفاع بهذه الميول يمكنه أن ينسج على منوالها.

ثم إن مستوى الدروس ينبغي أن يكون مناسبا لقوى التلاميذ؛ وهذا أمر يصل إليه المدرس بالمرانة. وقد يكون من المفيد أن ننبه المدرس المبتدئ إلى أنه لا يصح أن يلقي على تلاميذه كل ما يعرفه هو عن موضوع الدرس من غير تمييز، لأن الحقائق الجغرافية أو التاريخية أو العلمية التي تلائم عقل الطالب في مدرسة المعلمين لا يتيسر فهمها للطفل الصغير في مدرسة أولية. فمهارة المعلم تظهر في قدرته على استعراض معلوماته، وانتقاء ما يلائم النمو العقلي لتلاميذ فصله منها، ومجانبة كل ما عدا ذلك. وليس عليه من لوم إذا كانت المعلومات التي يعطيها عن بعض الموضوعات ناقصة، ما دام التفسير الكامل لا يلائم مداركهم. ولو فكر لأدرك أن الإنسان لا يصل إلى فهم موضوع من الموضوعات أو تفسير ظاهرة من الظواهر دفعة واحدة، بل يتدرج في ذلك. فإدراكه للموضوع ينمو كلما نما عقله وعلمه، ومهما بلغ من العلم فإنه لا يصل إلى تفسير نهائي للظواهر، ما دام العلم نفسه لم يبلغ كماله.

كذلك ينبغي أن يكون مقدار المادة التي تعطى في كل موضوع، وفي كل درس، ملائما لمدى الاهتمام الطبيعي للتلميذ المتوسط في الفصل. والمقصود بذلك أن نأخذ من المادة القدر الكافي لتتكون منه وحدة مرتبطة الأجزاء، يستطيع التلميذ المتوسط فهمها والاستمرار على الاهتمام بها طول الزمن المقرر لدراستها. وقد يبدو أن هذه القاعدة نظرية غير محدودة، إذ أنها تلقى على عاتق المعلم تعيين القدر الكافي لتكوين الوحدة المطلوبة. ولكن هذا طبيعي، لأن تعيين هذا القدر يتوقف على الموضوع، وعلى حالة تلاميذ الفصل؛ وليس الغرض من قواعد التربية أن ترفع عن المدرس عبء التفكير والتصرف والاعتماد على حكمه الشخصي، بل الغرض منها إرشاده في القيام بهذه الخطوات الضرورية. فعند تحضير الدرس ينبغي للمدرس أن يسأل نفسه: ما مقدار المادة الذي تتسع له مدارك تلاميذ هذا الفصل في الزمن المخصص بالدرس؟ وهل يتكون من هذا المقدار مجموع شائق يثير اهتمامهم؟ وهل يستطيعون

مداومة الاهتمام بهذا المجموع طول الدرس؟ وليذكر أن إثارة الاهتمام في النفس مثل تنبيه الشهوة للطعام، فينبغي أن يكون في الدرس ما يغذي الاهتمام الذي يثيره في نفوس التلاميذ، ولكن ليس من الضروري أن يصل بهم إلى حد الشبع، بل قد يكون من المفيد أن يخرج التلاميذ من دراسة الموضوع وعقولهم لا تزال تطلب المزيد من العلم عنه، لأن هذا يحملهم على السعي إلى إشباع ميلهم بأنفسهم، وبذلك يساعد على تعويدهم المطالعة الشخصية في المنزل أو المكتبة. فالواجب ألا يتعلم التلاميذ شيئا إلا عندما يشعرون بالرغبة في تعلمه، وأن يخرجوا من دراسة كل موضوع وعقولهم لا تزال نهمة تطلب المزيد.

ومن المهم أن نذكر أن دراسة الموضوع الواحد لا يتحتم أن تتم في درس واحد، بل يصح أن نقول إنه يندر أن يتسنى لمدرس صغار التلاميذ معالجة موضوع برمته في درس واحد معالجة مثمرة. فالوحدة التي تكلمنا عنها إنما يقصد بها قسم من المادة يدور حول محور واحد، وقد تلزم لدراسته سلسلة من الدروس؛ والواجب على المعلم عند التحضير أن يضع خطة لتدريس السلسلة كاملة، كما يضع خطة لتدريس كل درس على حدة. فإذا فرضنا أن الموضوع الذي يريد معالجته هو حياة الناس في الصحاري، فإن هذا يشمل الوصف الجغرافي البسيط للصحراء، ووصف الواحات، والمعيشة في الخيام، والحيوانات والنباتات الصحراوية، والمراعي في الصحراء، والقوافل ووسائل الانتقال؛ وينبغي أن يوضح كل هذا بالصور أو الخيالة، وأن تتاح للتلاميذ فرصة المناقشة في وسائل الإيضاح التي تعرض عليهم، كما ينبغي أن يعبر التلاميذ عما درسوه بطريقة من الطرق، كأن يصفوه شفويا، أو يكتبوا في وصفه، أو يرسموه، أو يصنعوا له نماذج من الصلصال ونحوه، أو يمثلوا رواية صغيرة عن حياة البدو... الخ. وكل هذا لا يمكن بالطبع عمله في درس واحد؛ فعلى المدرس قبل البدء في الموضوع

أن يحضر سلسلة الدروس كاملة، ويرتب في ذهنه تسلسل الموضوعات فيها، ويفكر فيما يلزم لإتمامها.

ومن الأخطاء الشائعة في التدريس أن يحشر المعلم في الدرس الواحد قدرا من المادة يتجاوز الحد المعقول، فيترتب على ذلك العجلة في الشرح والتفكير، وإغفال قدرة التلاميذ على هضم الموضوعات، وتكون النتيجة أن يحفظوا المعلومات أو الصيغ اللفظية من غير فهم. وقد يرجع ذلك إلى قلة خبرة المعلم، ولكن هذا ليس سببه الوحيد؛ فكثيرا ما يكون المدرس مدفوعا إليه بسبب طول المناهج وضغط الامتحانات. على أن المدرس الحكيم إذا وجد نفسه في ظرف كهذا، يمكنه التغلب عليه بطريقة لا تتنافى مع إجادة التلاميذ للتحصيل، فهو لا يسمح لنفسه بغير السرعة الملائمة لعقول تلاميذه، وإنما ينتفي مادة دروسه بحيث يعني فيها بالنقط الأساسية، ويوضحها التوضيح الوافي، ويهمل النقط التي تقل عنها في الأهمية، أو يمر عليها مرا سريعا. فبدل أن يضيع قيمة المادة بأكملها بتدريسها تدريسا شكليا جافا، يضحي بالنقط الثانوية، ويضمن حسن فهم التلاميذ للنقط الهامة. والعناية بالنقط الهامة، وتمييزها عن غيرها في الشرح والتوضيح، أمر مرغوب فيه بصرف النظر عن ضيق الوقت واتساعه. فمن الخطأ أن يطيل المدرس في نقطة تافهة، لأن هذا قد يسئم التلاميذ، أو يصور لهم الموضوع مشوها، بتوكيد تلك النقطة، وزيادة الاهتمام بها عن سواها مما قد يكون أكثر منها قيمة.

وقد يقع المدرس في خطأ مضاد للخطأ السابق، بأن يجعل مادة الدرس أقل مما يلزم. وليس شيء يدعو إلى سآمة الصغير والكبير جميعا مثل البطء الزائد في الشرح، والإسهاب والأطناب في موضوع يسير واضح. فالخطأ في تقدير عقول التلاميذ بجعلها دون حقيقتها ليس بأقل ضررا من المبالغة في تقديرها وجعلها فوق ما هي عليه. فمن منا لا يذكر الضجر الذي استولى عليه في درس من دروس المطالعة اقتصر المدرس

فيه على نبذة أو قصية قصيرة، وكلف التلاميذ إعادتها واحدا بعد آخر، حتى عافتها نفوس الجمع؟ أليس من الطبيعي في مثل هذه الحالة أن ينصرف ذهن التلميذ عن الدرس، ويبحث له عن وسيلة أخرى يتسلى بها، وإن لم يكن فيها تسلية للمدرس؟

إن بح المطالعة لا يأتي إلا نتيجة لتشوق التلميذ إلى ما يطالعه، وإحساسه بما في القصة التي يقرؤها من مواقف رائعة. فإذا كان الفصل يطالع قصة شائقة فالواجب أن تتاح الفرصة للتلاميذ لقراءة أكبر قدر ممكن منها، ما داموا يفهمون ما يقرءونه. وعلى العموم ينبغي للمدرس عند إعداد دروسه أن يتجنب جعل مادتها ضئيلة غير مشبعة للتلاميذ، بقدر ما يتجنب جعلها طويلة فوق ما تتحمله عقوله.

على أنه يجب أن يذكر على الدوام أن المادة التي يدرسها فعلا قد تكون أكثر أو أقل من القدر الذي أعده من قبل، على حسب ما يتبينه من استعداد تلاميذه في أثناء الدرس؛ كما أنه قد يعدل الطريقة التي أعدها لتدريس الموضوع إذا ظهر له ما يتطلب ذلك. فالخطة التي يضعها للدرس يجب أن تكون مرنة قابلة للتعديل، بل للتغيير الكلي إذا اقتضت الحال ذلك. إذ كثيرا ما يظهر للمدرس في وسط الدرس أن المعلومات التي أعدها أو الطريقة التي يسير عليها في تدريس موضوع معين غير ملائمة للتلاميذ، وفي هذه الحالة لا ينتظر إلا الإخفاق المحقق إذا أصر على التزام مذكراته. وإذ كان من الصعب على المعلم المبتدئ أن يرتجل خطة جديدة وهو في وسط الدرس، فالواجب عليه ألا يقتصر عند إعداد دروسه على وضع خطة واحدة لكل درس، بل يحسن أن يفكر في طرق أخرى يلجأ إليها إذا لم تنجح الخطة التي وضعها وسجلها في مذكراته.

ربط مواد الدراسة:

ويتصل باختيار مادة الدروس موضوع آخر على جانب من الأهمية، وهو ضرورة ربط المواد المختلفة بعضها ببعض، ما أمكن ذلك. فالمواد الدراسة التي نعلمها

ترتبط بصلات طبيعية كثيرة، وينبغي إبراز هذه الصلات في مناهج الدراسة، وفي أثناء الدروس. وذلك بأن تراعي دراسة الموضوعات المرتبطة من المواد المختلفة في أوقات متقاربة، وأن يعمل المدرس على استحضار الحقائق التي تعلمها التلاميذ عن أحد هذه الموضوعات في أذهانهم عند دراسة الموضوعات الأخرى المرتبطة به، وإظهار ما بينها وبينه من العلاقات.

فالتاريخ –وهو دراسة الحوادث وأسبابها، وعلاقة بعضها ببعض– يجب أن يرتبط بدراسة وصف البلاد والميادين التي حدثت فيها تلك الحوادث، أي بالجغرافية. ولذا يكون من المفيد عند دراسة تاريخ أمة أن تدرس جغرافية بلادها في الوقت نفسه، أو قبل ذلك مباشرة. على أن المسألة ليست مسألة وقت الدراسة فقط بل ينبغي ربط هاتين المادتين بالرجوع في كل منها إلى الحقائق التي تمهد السبيل للأخرى. كذلك تتصل دراسة الأدب بدراسة التاريخ، وتتصل الجغرافية بمبادئ العلوم، وتتصل الأشغال اليدوية والرسم بسائر المواد، وخاصة بمبادئ العلوم والجغرافية والهندسة العملية. فليس ثمة من حرج على مدرس الجغرافية الذي يجد أن فهم الموضوع الذي يدرسه يتوقف على شرح نقطة في مبادئ العلوم لا يعرفها التلاميذ إذا صرف درسا من دروسه أو جزءا من درس في شرح تلك النقطة، وتوضيحها بتجربة بسيطة. إذ ليس المقصود من تقسيم العلم إلى مواد أن هذه المواد خزانات للعلم مستقلة، منفصل بعضها عن بعض بفواصل فولاذية، بل الحقيقة أن الكون الذي ندرسه في المواد المختلفة واحد، وإنما ننظر إليه في هذه المادة من جهة، وفي تلك من جهة أخرى، لتسهيل الدراسة علينا فحسب. ولا ينبغي أن يكون من وراء هذا التقسيم الذي اصطلحنا عليه أن تخفي عنا وحدة العلم، التي هي نتيجة طبيعية لوحدة الكون الذي ندرسه. وتتبين هذه الوحدة جليا لمن يطالع كتب المتقدمين، فأكثرها لا فصل فيها بين العلوم، بل يعالج المؤلف الظواهر والوقائع التي يتعرض لها من جميع نواحيها في آن واحد. وإذا أردنا مثلا يوضح تلك الوحدة من الموضوعات المدرسية، فمن

المعروف أن التلاميذ يدرسون القمح والقطن وقصب السكر وغيرها باعتبارها من حاصلات مصر الزراعية في دروس الجغرافية، ثم يدرسونها بعينها، من حيث وصف نباتها وطرق زراعتها، في دروس مشاهد الطبيعة أو مبادئ العلوم. فمتى كان الموضوع الذي يدرس واحدا، فلا يجوز أن نتأثر باختلاف الأسماء التي نطلقها على المواد الدراسية، فنبني حاجزا غير طبيعي بين الأفكار التي يحصلها التلاميذ في الحصص المختلفة.

على أنه ليس معنى هذا أن يتكلف المدرس ربط المواد بعضها ببعض من غير أن تكون هناك صلة حقيقية بين الموضوعات التي يربطها، أو أن يتلمس أو هي الأسباب للاستطراد من موضوع درسه إلى موضوع آخر. فإن هذا، إذا حصل، لا يكون من ورائه إلا تشتيت أذهان التلاميذ، وتضييع اهتمامهم بالموضوع، وإيقاعهم في الحيرة والارتباك. وذلك بعكس الربط الطبيعي بين الموضوعات التي تجمعها صلة حقيقية، فإنه يزيد التلاميذ اهتمامه بها، وفهما لها، ويسهل عليهم تذكرها؛ لأن تذكر الحقائق يتوقف على مقدار الروابط التي تربطها بغيرها في الذهن.

ولربط المواد إلى جانب ذلك أثر طيب في الروح المدرسية، إذ أنه يتطلب اجتماع مدرسي الفصل الواحد اجتماعات يعملون فيها معا على تحقيق الغرض المشترك، ونتيجة ذلك تنمية روح التعاون في نفوسهم، وزيادة الألفة والتفاهم بينهم. أما إذا كان المعلم الواحد يدرس للفصل عدة مواد، فإن ربط هذه المواد بعضها ببعض يكون أمرا سهلا، إذ يستطيع أن يراعي دائما في إعداد دروسه إبراز العلاقات بين موضوعات المواد المختلفة التي يدرسها.

مصادر المادة:

من مميزات التعليم في العصر الحاضر أنه أقل اعتمادا على الكتب مما كان في الماضي. فالمدرس الحديث عند إعداد دروسه يأخذ مادتها من مصادر متنوعة لم يكن

يفكر في الاستعانة بها أسلافه. وهو في هذا يساير التحول الذي حدث في الغاية المقصودة من التعليم: فلم تعد مهمة المدرسة ملء أذهان التلاميذ بالمعلومات النظرية، بل إعدادهم للحياة، وتمكينهم من الاتصال بالنواحي المختلفة للعالم الذي يعيشون فيه. وقد يستعين التلميذ على ذلك بالكتب، ولكنها لا تكفيه وحدها، بل يجب أن يخبر الحياة نفسها، ويدرس بيئته المادية والاجتماعية دراسة مباشرة. ثم إن التلاميذ في المدارس الحديثة لم يعد نصيبهم من الدروس مجرد الإصغاء وتقبل الأفكار، بل النشاط والعمل. ولذلك أصبح أهم ما يجب أن يعني به المدرس في إعداد دروسه تدبير أبواب للنشاط والعمل جديدة، يتمكن التلاميذ بها من تعليم أنفسهم.

وما دام الأمر كذلك، فأول مصدر لمادة الدروس هو تجارب المعلم نفسه، وخبرته في الحياة. فإذا كان المعلم مثلا قد رأى الصيادين وهم عائدون إلى البر بصيدهم في بورسعيد أو السويس أو الإسكندرية، وحادث بعضهم عن أعمالهم، فإن في استطاعته أن يستغل المعلومات التي كسبها من هذا الطريق في دروسه، فيثير بها شوق تلاميذه. وقد يستخرج منها مشكلة حية تتطلب منهم حلا، كالمشكلة الآتية: كيف يتسنى لنا أن نشتري سمكا طازجا في القاهرة بثمن رخيص، مع أنها بعيدة عن البحر؟ ولا يخفى أن حل هذه المشكلة يتطلب من التلاميذ كسب معلومات كثيرة عن السمك.

وإذ كان للتجارب الشخصية هذا الشأن العظيم في عمل المدرس، فإن من الواجب عليه أن ينتهز كل فرصة لتوسيع تجاربه، بالسفر وغيره من الوسائل.

ومن مصادر المادة الدراسية الهامة الحوانيت والمعارض التجارية والأسواق وما شابهها. فالحوانيت من الأشياء التي تقع عليها أنظار التلاميذ كل يوم، وتثير في الصغار اهتماما شديدا؛ وكذلك الأسواق التي يذهب إليها آباؤهم لبيع سلعهم أو لشراء ما يلزم البيت. وحبذا لو كانت الدروس، وبخاصة دروس الحساب، تدور حول ما يحدث

في هذه الأسواق، فيسمع فيها رنين النقود كما يسمع صرير الأقلام، وتتخللها الروح العملية التي تسود الحوانيت والأسواق، فيشعر التلاميذ أنهم يشتغلون بشيء له قيمة حقيقية في الحياة. إن خير الدروس هو ما ينشأ من شئون الحياة اليومية التي تعج حول المدرسة. فالتلاميذ لا يفتئون يتساءلون: من أين تأتي هذه الأشياء التي نراها في الحوانيت؟ وكيف وصلت إليها؟ وما شكل الأقوام الذين ينتجونها؟ وكيف ينتجونها؟ ولماذا كانت غالية الثمن أو رخيصة؟ هذه المشاكل وأمثالها تطل عليهم من كل نافذة حانوت، وهي مشاكلهم التي تدفعهم دفعا طبيعيا إلى البحث والتعلم. فلابد للمعلم من أن يكون ذا خبرة واسعة بها، حتى يستطيع أن يبني دروسه عليها.

ومن المصادر كذلك المتاحف التاريخية، ومتاحف الفنون، ومعارضها، فإن المدرس يجد فيها معينا على توضيح الدروس وإكسابها حيوية، سواء أكان ذلك بأخذ التلاميذ لزيارتها، أم بالاستعانة بما يراه هو فيها، عند إعداد دروسه.

ويأتي بعد هذا من مصادر المعلومات للمعلم الكتب. ولا نقصد بذلك الكتب المدرسية وحدها، بل ينبغي أن يطلع المدرس على كتب أوسع منها في الموضوعات التي يعلمها؛ إذ أن هذا الكتب تزيد فهمه للموضوع، وتحدد الأفكار في ذهنه تحديدا جليا، تزوده بكثير من التفاصيل، التي يمكنه أن ينتقي منها ما يوضح به دروسه. إن الكتب الموجزة هي في العادة أقرب إلى أن تكون نظرية صعبة، قوامها القواعد الجافة، بعكس الكتب المطولة المتبسطة في الشرح. فإذا بدأ المعلم بكتاب موجز، فأغلب الأمر أنه سينتهي إلى الالتجاء إلى كتاب أوسع لفهم ما قرأه في الموجز.

ومن المصادر الهامة لمادة الدروس المراجع العامة، كدوائر المعارف، والتقاويم، والقواميس على اختلاف أنواعها. فقد يجد المعلم في تقويم الحكومة المصرية مثلا، من المعلومات عن حاصلات البلاد الزراعية والصناعية، أو عن طرق المواصلات فيها، ما لا يجد مثله في أي كتاب جغرافي. وقس على ذلك كثيرا من الموضوعات الأخرى.

يضاف إلى ذلك الجرائد والمجلات العلمية والأدبية، فإن لما فيها من بحوث وصور فائدة عظيمة للمدرس إذا عرف كيف ينتفع بها. إذ أنها تعالج الموضوعات في العادة بأسلوب شائق أخاذ، وتطبقها على الظروف والحوادث الواقعية، فالاقتباس منها يسبغ على الدرس مسحة عملية عصرية؛ ولكن يجب على المدرس أن يتحقق من صحة الحقائق الواردة فيها قبل إيرادها في دروسه.

وهناك مصدران هامان من مصادر المادة الدراسية الحديثة، لم ينتشرا بعد الانتشار الكافي في القطر المصري، لاسيما في الريف، ولكنهما في متناول مدارس المدن، وينبغي أن ينتفع بهما المدرس إلى أقصى حد، كلما سنحت له الفرصة. ونعني بهما: الخيالة والمذياع. فالشرط الصحية والتاريخية، أو التي تمثل الرحلات وحياة الناس في البلاد المختلفة، والتي تمثل حياة الحيوان والبنات، كل هذه تمد المدرس والتلاميذ، إذا أمكنهم رؤيتها، بمعلومات محسوسة لا تمحى من أذهانهم. كما أنه يمكن الانتفاع ببعض الأحاديث والأبحاث التي تذاع بالمذياع من آن لآخر.

الفصل الثامن

طرق التدريس

إثارة النشاط في الطفل:

إن أول ما يواجه المدرس عندما يبدأ درسه أن يفكر في إثارة النشاط في تلاميذه وبعث شوقهم إلى الدرس وإيقاظ عقولهم حتى تتنبه لحقائقه ومسائله؛ وليس أجدى على المدرس في هذا الموضوع من أن يكون الدرس متعلقا بمشكلة تتصل بحياة الطفل، وتنشأ عن بيئته، كالشوارع المؤدية إلى منزله والمتاجر التي يجد فيها حاجته، واللعب المختلفة التي يقتنيها ويلهو بها، والحيوانات الأليفة التي يحبها، وأصناف الطعام والشراب والملابس، ووسائل الانتقال من القطر البخارية والمراكب الكهربائية والسيارات والعجلات وسواها، فإن هذه وما ماثلها تبعث فيه نوعا قويا من الانتباه يدفعه إلى دراستها والعلم بها.

إننا لا نقصد من المشكلة اللغز الذي يعسر حله ويشق التفكير فيه، ولكننا نريد المسألة من مسائل الحياة تملأ خاطره وتشغل ذهنه فيتعلق بها غرضه ويتوجه إليها انتباهه ونشاطه ويود لو يهتدي إلى حلها وإدراك كنهها ويتلمس الوسائل العملية المختلفة، عله يصل إلى تحقيق رغبته. وها نحن نضرب لك الأمثلة للإفصاح عما نريد:

يرى الطفل في مدينة القاهرة مراكب الكهرباء تحمل أفواجا من الناس في ذهابها وإيابها، ولا يشاهد حصانا يجرها، ولا أحدا يدفعها، فيقف منها موقف المتأمل فيها، الراغب في علم ما انطوت عليه من الحقائق، وأحيانا يفكر في الراكبين وفي الأجور التي يدفعونها، ولمن تكون في النهاية، وقد يسأل نفسه: ما لهؤلاء القوم غادرين رائحين؟ ألا ينتهي بهم المطاف إلى غاية؟ ومن أين كل هؤلاء؟ ومتى يهجعون؟

وقد يمر ببعض الميادين الواسعة، فيلفت نظره من بين المشاهد الخلابة تمثال واحد من أبطال التاريخ، فيسارع إلى سؤال من يصحبه من أهله: من هذا؟ ولماذا أقيم هذا التمثال؟ ومن الذي أقامه؟ ويسترسل في أسئلته على هذا النحو رغبة منه في علم ما جهل. وأحيانا يذهب إلى الجزيرة ويعبر جسر إسماعيل فيشاهد مياه النيل متلاطمة متدفقة في شدة وقوة فيسأل نفسه: من أين وإلى أين؟ أو أن يصادف السفن الشراعية ويرى ما عليها من حمولة فيفكر في غايتها ومصير ما تحمل من أرزاق. أما الطفل في بلاد الريف فيبصر الترع التي تمر بالقرية، ويعرف أنها تارة تمتلئ بالماء العذب، وتارة تجف، فإذا امتلأت شرب منها أهل القرية وسقوا زرعهم وضرعهم، لا يمنعهم عن ذلك أحد، وهو لا يدرك للقناة مبدأ ولا يرى لها نهاية، فيقف عند ذلك كله موقف الحيرة والشك، ويتمنى لو أن أحدا ممن حوله كشف له عن سر هذه المسائل، وطالما دفع الشغف بعض أطفال من القرية إلى متابعة القناة في سيرها علهم يهتدون إلى أولها أو آخرها، ويعلمون من أين لها هذا المدد الفياض من الماء، فكانوا كالكاشفين تدفعهم محبة العلم لأن يرتحلوا إلى الأقطار النائية والأقاليم المجهولة، مهما كلفهم ذلك من مشقة.

هذه الأمثلة وسواها مما لا يتناوله الحصر مشاكل يغرم الطفل بحلها، فتشغل ذهنه وتحتل فكره ويتلمس الأشخاص الذين يعتقد فيهم القدرة على معاونته، على أنه لا يبقى –إذا عرضت له مشكلة عمليه– عند حد التفكير، بل كثيرا ما يتبع تفكيره بالعمل فيفيض نشاطه في نواح مختلفة تلبية لما فيه من ميول وغرائز.

وإنك لترى الطفل يقلد والده فيندفع إلى العمل، فإذا كان والده أكارا اتخذ قطعة من الأرض يحرثها ويزرعها ويرويها ويقوم على حراستها ويعتز بملكيتها، وتشف كل حركة من حركاته عن رضاه وامتلاء نفسه بألوان من الغبطة. وقد يتعلق غرضه بصنع مركبة فتنشأ مشكلة أخرى تتجه رغبته إلى حلها، ويتخذ الوسائل الفعالة كي

يصل إلى قصده، فتراه يتلمس قطع الخشب ثم يختبرها ويختار الأصلح منها، ثم يقيسها ويقرن بعضها ببعض ويربطها بخيط أو نحوه، ويستعمل سكينا أو منشارا أو ما تعثر عليه يده من الأدوات التي تساعده في الوصول إلى قصده. وأحيانا يستهويه منظر بيت شاهق، فلا تمضي فترة من الزمن حتى تراه جمع المواد الأولى من اللبن والحجارة والخشب، وشرع في صنع البيت منفردا أو مستعينا بغيره، فكان ذلك طريقة إلى كسب كثير من حقائق العلم، وإلى المهارة وخفة الحركة والحذق في القيام بالأعمال اليدوية، وإلى تنمية جسمه، والإفصاح عما انطوت عليه طبيعته من الميول والغرائز، ومن هنا نعلم قيمة الرغبة والغرض في خلق النشاط وتوجيهه.

ومن المسائل التي وقعت تحت تجربة الكاتب أن بنية صغيرة أرسل إليها عمها هدية جميلة، ففرحت بها فرحا عظيما، وأرادت أن تشكره، وكان في بلدة نائية ففكرت أولا في السفر إليه، ثم عدلت عنه ورأت الاكتفاء بأن ترسل إليه رسالة شكر بالبريد، ودرست الموضوع من نواحيه، وشرعت في تحرير الرسالة، وعنيت فيها بجودة الخط والنظافة، ثم كتبت العنوان على ظرف بعد أن وضعت الرسالة فيه، ثم مشت إلى صندوق البريد بعد أن تم لها ما تريد، وبقيت أياما تنتظر ما يقول عمها حين تصل إليه رسالتها، وما كان أشد دهشتها وفرحها حين حمل إليها البريد رسالة باسمها. لقد أخذت الرسالة، وعالجت قراءتها، معتمدة على نفسها، وما زالت على هذه الحال لا يثنيها عن عملها شيء حتى أدركت بغيتها.

هذا إذن ما قصدناه بالمشاكل، ولا ريب في أن المدرس يستطيع أن يستثير كثيرا منها في أذهان التلاميذ، ويجعلها أساسا لدروسه، فإذا عرضت لهم مشكلة منها وملكت عليهم مشاعرهم، طلب منهم تفسيرها وأراهم في شيء من المرفق بعض وجوه النقص فيه أو عدم كفايته، حتى يفكروا في تفسيرات جديدة تفي بالغرض، وتحل المشكلة من كل وجوهها. وأول واجب على المعلم أن يعاونهم في الوصول إلى

ما يبغون، ويمهد لهم سبل الكشف عن الحقائق، على أن هذه المعاونة ينبغي أن تكون بمقدار، فلا يجوز له أن يسترسل في سرد الحقائق، ولا أن يلقي عليهم من العلم ما لا تتسع له عقولهم، فإن أنفع العلم ما جاء عن طريق التجربة وصادف هوى في النفوس.

وكذلك يجب عليه أن يساعدهم في أن يروا المسألة من جهاتهم المختلفة، حتى يكون علمهم بها كاملا نوعا وتقديرهم لها صحيحا، وأن يعرضها عليهم في صورها المتعددة بطرق جديدة، لأنه إذا التزم طريقة واحدة في عرض الأشياء ودراستها بطل ما لها من سلطان على النفس، وفتر النشاط العقلي، وتحول عنها الانتباه، ولهذا كان من ألزم الأشياء لنجاح المعلم الافتنان في الطريقة بعرض الموضوع الواحد في صور أخاذة مثيرة للشوق حافزة للهمم باعثة للنشاط. ففي التاريخ مثلاً يلجأ التلاميذ إلى المراجع لقراءتها وفهمها وجمع الحقائق منها وعقد موازنة بينها وتحقيق أسباب الخلاف فيها وترجيح رواية على أخرى مع ذكر الحجج والاستعانة بهدى العقل، حتى تتكون لديهم سلسلة من الأفكار التاريخية المنسقة الواضحة المقدمات والنتائج. وقد يطلب منهم أن يقصوا ما فهموا من المراجع، أو يكتبوه مجملا في كراستهم، مع ترك مجال الاختيار واسعاً أمامهم، أو تقييدهم ببعض الأسئلة يلقيها عليهم المعلم. وأحيانا يطلب منهم رسم ميادين القتال وخطة الجيوش عند التعبئة، أو ملابس الأبطال وعدتهم في الحرب أو عمل نماذج لهذه الأشياء وما ماثلها من الصلصال أو الخشب الخفيف أو الورق المقوى. ومن الطرق التي تثير النشاط وتبعث الرغبة في دراسة التاريخ أن يقترح المعلم على تلاميذه كتابة رواية تاريخية، واختيار الأفضل والأدق منها للتمثيل، فإن القيام بعمل كهذا يقتضي الإلمام بكثير من المعلومات التاريخية، ودراسة الأشخاص وما يتصل بهم من شئون الحياة الاجتماعية، كالملابس والمساكن والمعابد وغيرها، من كل ما تقوم عليه حضارة العصر.

أضـف إلى مـا تقـدم الارتحـال لـزيارة الآثار التاريخيـة ودراسـتها عـن كثـب، وتصويرها أو رسمها وجمع ما يتعلق بها، مما يرى في الصحف اليومية من الصور، وما يقرأ من المقالات، وإذا كان التفنن في سلسلة من الدروس التاريخية لازما فهو في الدرس الواحد ألزم. وفي قدرة المدرس أن ينوع في طريقته فينتقل بتلاميذه من القصص وتصوير الحوادث حتى يروها أبين من رأي العين، إلى الحوار والجدل يستنبط منه الحقائق استنباطاً، أو إلى عرض الوسائل التي تبين قصده وتكشف عما يريد، أو إلى القراءة في بعض المراجع، أو إلى عمل الرسوم الإيضاحية. وقد يكون القصص على لسانه هو، أو على لسان شخص يتخيله ويفرض أنه عاش في ذلك العصر الذي يدرس تاريخه، ويجب ألا نغفل المراجعة وتلخيص الدرس وكتابة الملخص على السبورة ومطالبة التلاميذ بتدوينه في كراساتهم.

ومثل ذلك يقال في الجغرافية، إذ يستطيع المدرس أن ينتقل بتلاميذه من الوصف الكلامي إلى عرض الأشياء المختلفة، أو الرسوم والصور، التي تتجلى فيها مظاهر الحياة الاجتماعية في الأقاليم النائية، أو إلى عمل النماذج للمساكن والمصانع والمزارع ووسائل النقل وسواها، من كل ما يساعد على تصوير الإقليم الذي يتناوله الدرس.

ومن البين أننا لا نريد من المدرس أن يجاري التلاميذ في أهوائهم مع تقلبها وسرعة تغيرها وانتقالها من موضوع إلى آخر، وإنما نريد أن نبعث نشاطهم ونستدرجهم نحو غاية معينة، ونعرض عليهم الشيء الواحد من جهات متعددة وبطرق مختلفة، حتى نعودهم المثابرة والثبات في العمل، فتزداد معلوماتهم تدريجاً، وينتقلون شيئا فشيئا إلى مستوى من البحث العميق والعلم الخالص، الذي تؤيده أدلة لا يجد الشك إليها سبيلا.

القواعد العامة للطريقة:

عنى الباحثون منذ القدم بدراسة الطريق الذي يتبعه العقل في كسب العلم، ووصلوا من دراستهم إلى معرفة خصائصه، وانتهوا إلى قواعد عامة جعلوها أسساً لطريقة التدريس حتى *** التعليم التعلم وهذه القواعد كثيرة مبعثرة في كتب التربية وهي مع اختلاف عبارتها تتقارب في مفهومها والقصد منها وقد عنى هربرت سبنسر في كتابه (التربية) بهذه القواعد فشرحها وعلق عليها ونقدها وإنا لذاكرون ما لابد من ذكره.

(١) يجب أن نسير في التعليم من البسط إلى المركب.

والمراد من هذه القاعدة أن العقل يدرك الأشياء أول الأمر مجملة فيراها كتلة واحدة لا تركيب فيها، فإذا أطال النظر وتدبرها ظهرت له حقيقتها وبانت أجزاؤها، وانكشفت العلاقة بين جزء وجزء، فالطفل حين يشاهد الجمل مثلا يدركه جملة، لا يميز بين عضو وعضو، ثم تنكشف له الأعضاء شيئا فشيئا، فيرى الأرجل والعنق والسنام والرأس ويفهم أنها مرتبطة وأنها مجتمعة على النحو الذي يراه تكون ذلك الكائن الحي. وكذلك حين تعرض عليه الكلمة أو يسمعها، فإنه يدرك صورتها المكتوبة والصوتية جملة، ثم تتبين له بعد ذلك الحروف والمقاطع الصوتية الداخلة في تكوين الكلمة، وفي هذا المعنى عينه يقول ابن خلدون في مقدمته ما مجمله "ينبغي أن يسير المعلم مع تلميذه من الإجمال إلى التفصيل".

وليس المراد بالبسيط العنصر الأول الذي ينتهي إليه التحليل المنطقي الدقيق، فإن إدراكه من أشق الأشياء على الطفل، فالأشكال الهندسية المختلفة تنحل إلى نقطة تتحرك فتحدث عنها الخطوط، وبديهي أن تدريس الهندسة لا يمكن أن يبدأ بالنقطة وتعريفها وحركتها واتجاهها، فإن هذه الأشياء بسيطة بالإضافة إلى المعلم

ولكنها عزيزة المنال بالإضافة إلى الطفل، ولذلك يجب أن نفسر البساطة والتركيب من جهة المتعلم لا من جهة المعلم.

(٢) يجب أن نسير في التعليم من المبهم إلى الواضح المحدود.

إن إدراك العقل للأشياء قاصر أول الأمر، وفيه كثير من الغموض والإبهام والنقص، ولهذا كانت أفكار الأطفال متداخلة غير متميزة، بعيدة كل البعد عن الوضوح والدقة، فإذا تكامل نموه اتضحت له الأشياء نوعا، وظهر بعض جهاتها وتميزت الفكرة عن مثيلاتها، فهو أول الأمر لا يفرق بين الحمار والفرس، ولا بين الجزيرة وشبه الجزيرة، ولا بين رجل الشرطة وسواه ممن يشبهونه في الزي، ولكنه بمرور الزمن تتجلى له الفروق واضحة ويجعل لكل واحد من مدركاته مكاناً في دائرة عقله النامي، فالعقل في ذلك كالعين، تدرك أول ما تدرك النور والظلمة ثم تفرق بين الألوان شيئا فشيئا، وتبلغ بها الدقة إلى أن ترى في اللون الواحد درجات عدة.

وعلى ذلك يكون من واجب المعلم أن ينتقل بتلاميذه من المعلومات المختلطة الغامضة إلى حال من الجلاء والوضوح يمكن أن نطمئن إليه، غير أنه يقتصر أول الأمر على الفروق الظاهرة بين الأشياء التي يدركها عقل الطفل حين النظر، فأما الفروق الدقيقة التي لا يتسع لها الذهن فيجب عدم التعرض لها إلا إذا وجد المعلم من تلاميذه استعدادا لدراستها وانفسح له المجال.

(٣) يجب أن نسير في التعليم من السهل إلى الصعب.

إن بين هذه القاعدة والقاعدة الأولى شبها، فليس المراد بالسهل ما يراه المعلم سهلا، وليس المراد بالصعب ما هو صعب في تقديره، بل يجب أن يفسر السهل والصعب جميعا بالإضافة إلى المتعلم، فالتعاريف الأولية في الجغرافية كتعريف الجزيرة وخط الاستواء والمصب والمنبع، وتعريف كل من الاسم والفعل والحرف من البديهيات التي لا تحتاج إلى تفكير من المعلم، ولكنها مغلقة في نظر الطفل لا

يتصورها ولا يدرك لها معنى، ولذلك تفر من ذهنه جافلة لأنها معنوية لا تفهم إلا إذا اعتمدت على التجارب والأمثلة المحسة، وعلى ذلك يكون المقصود من السهل ما يرتبط بحياة التلميذ ويقع تحت حواسه وتشمله تجربته، وهذا هو سر ما نراه من استحالة في تدريس الجغرافية ومبادئ العلوم واللغة العربية وسواها، فإن الاتجاه الحديث في التدريس يعتمد على مشاهدات الأطفال واتصالهم بما حولهم من نبات أو حيوان، وعلى الجمل التي تدور على ألسنتهم ليؤدوا بها المعاني المختلفة حين تخطر ببالهم، وكذلك يجرى تدريس الحساب على ما تقضي به هذه القاعدة من البدء بالمسائل البسيطة القليلة الأرقام المحدودة العناصر، المعتمدة على الوسائل الحسية ثم ينتقل منها إلى مسائل متدرجة في سهولتها وصعوبتها.

على أن هناك خطرا قد ينشأ من إتباع ظاهر هذه القاعدة فقد يفسر السهل بما لا يحتاج إلى فكر، ويتحول الدرس من عمل جدي يحتاج إلى نشاط، ويستدعي مجهوداً فكريا يبذله الطفل وهو راض، إلى عمل هش لين لا يفيد في تنمية فكر، ولا يصل بالتلميذ إلى غاية.

(٤) يجب أن نسير في التعليم من المعلوم إلى المجهول.

هذه القاعدة واضحة المعنى بينة القصد، فإنها ترمي إلى الانتفاع بما علم التلاميذ من قبل مما له اتصال بموضوع الدرس، بإثارته وتذكيرهم به واتخاذه جسرا يعبرون عليه إلى ما يريدون علمه، وذلك لأن من الأصول المقررة أن التجارب الماضية هي التي ترسل على الحاضر أشعة من نور تنكشف بها الحقيقة للعقل، ومن هنا كان القديم سبيلا إلى الجديد ومعينا على إدراكه على وجهه الصحيح، فالدرس لابد أن يشتمل على القديم والجديد. لأن القديم وحده ممل لا يبعث نشاطا ولا يوقظ ذهنا، والجديد الذي لا اتصال له بتجارب الإنسان الماضية غريب لا يثير الاهتمام ولا يدفع إلى بذل مجهود، ولعلك قد فهمت مما قدمنا الحكمة من مقدمة الدرس التي يدعو

إليها أشياع هربارت، ومن رجوع المدرس في أثناء التدريس إلى معلومات التلاميذ القديمة ليستمد منها المعونة ويجعلها مصباحا ينير به الطريق لهم.

إن القديم يجب أن يستعاد إلى الذهن بقدر، والمقياس الذي ينبغي أن يرجع إليه المدرس هو مبلغ الحاجة إلى هذا القديم ومقدار نفعه، والنظر إليه باعتباره وسيلة لا غاية، وإلا كان الإكثار من ذكر القديم عائقا عن التقدم وصارفا للنفوس عن طلب العلم.

(٥) يجب أن نسير في التعليم من الأمثلة المحسة والتجارب الأولية إلى المدرك الكلي أو القانون العام.

لقد أشرنا إلى معنى هذه القاعدة من قبل، حين قررنا أن العقل لا يتقبل الأشياء مبعثرة متناثرة كما تجيء عن طريق الحواس، ولكنه يقسمها إلى أجناس وأنواع، بعد أن يدرسها ويرى ما بينها من تشابه واختلاف، ويضع لكل جنس أو نوع تعريفا يشمل جميع أفراده. ولعلك تلاحظ أن هذه التعاريف الاصطلاحية إنما يهتدي إليها الباحث بعد طول التجربة وإجالة النظر، فهي في الواقع خاتمة المطاف في الحركة الفكرية الخالصة، ولذلك كان البدء بها في تعليم الأطفال عكسا للأوضاع وخروجا عن سنن الطبيعة. فيجب إذن أن نعتمد في دروسنا على الأمثلة المحسة ونجعلها محط الانتباه وموضع البحث، وننظر إليها من وجوه عدة ونسير بتلاميذنا في هوادة وهدوء، حتى يروا ما بينها من ارتباط، ويستخلصوا منها التعريف العام، ويحددوا معنى المدرك الكلي، وفي هذا المعنى يقول العلامة ابن خلدون في المقدمة ما مجمله "ينبغي الاعتماد في أول الأمر على الأمثلة الحسية، فإن المبتدئ ضعيف الفهم قليل الإدراك، ولا يعينه على فهم ما يلقى عليه مثل الأمثلة الحسية".

وتشير القاعدة كذلك إلى ما يجب علينا إتباعه في تدريس فروع العلم المختلفة من البدء بالتجارب، واتخاذها وسيلة للوصول إلى القوانين العامة والنظريات العلمية،

فإن تاريخ التقدم العلمي يرشدنا إلى أن الضرورة حفزت الإنسان إلى العمل أولا، ولما اتسع ميدان تجاربه واطمأن إلى نتيجتها استخلص منها القواعد التي يسترشد بها في حياته. وأنت ترى من هذا أن التجريب والملاحظة والدراسة سابقة على وضع القوانين، وقد قرر بعض العلماء أن الطفل في نموه يقطع المراحل التي قطعها الإنسان في نشأته الفكرية، ومن هنا نعلم سبب الخطأ في تقديم قواعد النحو والصرف على الكلام، وتقديم النظريات الهندسية على الهندسة العملية.

وبعد فهذه هي القواعد العامة التي لا يخلو منها كتاب في أصول الطريقة، ولا ريب أنها تتلاقى وتتداخل في نقط كثيرة، والغرض منها عامة تمهيد الطريق الذي يجب على المعلم أن يسلكه حين يفكر في اختيار مادته وترتيب عناصر درسه.

الطريقتان: الاستقرائية والقياسية في التفكير:

يتصل العقل بما يحيط به من عالم المحسات المختلفة بوساطة الحواس، فتكون طريقه إلى العلم، غير أن العقل لا يتقبل الأشياء مبعثرة متناثرة كما توصلها الحواس، فهو دائم الغدو والرواح، يقرن بعضها ببعض، ويقيس الأشباه بالنظائر، ويهتدي بالماضي في فهم الحاضر، ولا يزال كذلك يقلب الأمور على وجوهها ويجربها من نواحيها، حتى يجمع ما تشابه منها في دائرة واحدة، ويرى أنها أجناس وأنواع ويستنبط من دراستها القواعد والقوانين العامة التي يسترشد بها في فهم ما يعرض له من مشاكل الحياة، فتكون تجاربه الماضية كالمصابيح الوضاءة تنير له السبيل وتكشف عن كثير من الحقائق.

من هذه المقدمة المجملة نفهم أن العقل، حين يحاول العلم، لا يعدو طريقتين: أولاهما الطريقة الاستقرائية، وثانيتهما الطريقة القياسية: ففي الأولى يتتبع العقل أمثلة خاصة فيدرسها مثالا مثالا، ويدرك أن لها خصائص منها العرضي والجوهري والمشترك

وغيره، ويسير على هذا النحو جادا في البحث والموازنة، حتى يدرك علاقة بعضها ببعض، ويعرف ما بينها من ارتباط، ويستخلص من دراسته هذه قواعد عامة تؤلف بين هذه الأمثلة وتضم متفرقها. أما في الطريقة القياسية فإن العقل يستعين بالقواعد العامة التي اهتدى إليها من تجاربه السابقة وآمن بها من قبل، في فهم بعض المثل الجديد التي تعرض له، فإذا عن له واحد منها قلبه على وجوهه، ورده إلى قاعدة من تلك القواعد. وأنا نسوق إليك الأمثلة للإفصاح عما نريد:

(١) نفرض أننا تتبعنا درجات الحرارة صيفا وشتاء في بعض البلاد الساحلية، كالإسكندرية وأزمير ومارسيليا وبمباي وغيرها، ثم تتبعنا أيضا درجات الحرارة في طائفة من البلاد الداخلية الواقعة معها في خط عرض واحد، فبعد الموازنة بين مناخ هذه البلاد، نستطيع أن نستنتج قاعدة عامة، وهي أن مناخ البلاد الساحلية عامة أكثر اعتدالا من مناخ البلاد الداخلية. وهذه العملية العقلية التي قمنا بها هي عملية استقراء، لأننا بدأنا من النظر في أمثلة فردية وتوصلنا منها إلى استنتاج قاعدة عامة، تنطبق عليها جميعا وعلى ما يشابهها من الأمثلة، أما إذا آمنا بالقاعدة السابقة، ثم أخذنا في تطبيقها على مدن جديدة غير التي سبقت دراسة أحوالها المناخية، فقلنا مثلا:

"إن مناخ البلاد الساحلية أكثر اعتدالا من مناخ البلاد الداخلية، والسويس بلد ساحلي في خط عرض القاهرة تقريبا، فينتج من ذلك أن مناخ السويس أكثر اعتدالا من مناخ القاهرة صيفا وشتاء".

فهذا استدلال قياسي، لأننا بدأنا من حكم عام مسلم به، واستنتجنا منه حكما خاصا يترتب عليه.

(٢) كذلك إذا رسمنا عددا كبيرا من المثلثات، وقسنا زواياها، فوجدنا أن مجموع زوايا كل مثلث منها يساوي قائمتين، مع اختلاف هذه المثلثات في أنواعها وأبعادها، جاز لنا أن نستنتج قاعدة عامة، وهي أن مجموع زوايا كل مثلث يساوي قائمتين. وهذا استدلال استقرائي.

أما إذا كان أمامنا مثلث جديد وطبقنا عليه القاعدة السابقة، فاستنتجنا أن مجموع زواياه لابد أن يساوي قائمتين، فإن هذا من قبيل الاستدلال القياسي.

(٣) وبالمثل إذا جربنا قسمة عدة أعداد مختلفة تنتهي من جهة اليمين برقم زوجي على ٢، ووجدنا أن كلا منها يقبل القسمة بدون باق، فاستنتجنا من ذلك قاعدة عامة، وهي أن كل عدد منته من جهة اليمين برقم زوجي يقبل القسمة على ٢ بدون باق، فطريقتنا في التفكير في هذه الحالة استقرائية.

أما إذا طبقنا هذه القاعدة على عدد جديد، مثل ٢٨٣٤ فاستنتجنا أنه لابد أن يقبل القسمة على ٢ بدون باق، فإن هذا يكون استدلالا قياسا.

(٤) وإذا شاهدنا أن الحمام يتكاثر بوساطة البيض، وأن الدجاج يتكاثر بوساطة البيض، وأن العصافير تتكاثر بوساطة البيض... الخ، فاستنتجنا من ذلك أن جميع الطيور تتكاثر بوساطة البيض، فاستدلال هنا استقرائي، لأننا استنتجنا من أحكام محدودة لا ينطبق كل منها إلا على نوع معين من الطيور حكما أعم منها ينطبق على سائر الطيور.

وبالعكس إذا بدأنا من هذا الحكم العام وطبقناه على نوع جديد من الطيور، فإن الاستدلال يكون قياسيا.

وظاهر من هذه الأمثلة أن الطريقة الاستقرائية هي التي تناسب صغار الأطفال، لأنها مبنية على التجارب، مؤسسة على المحسات، وهم يعتمدون على

حواسهم في معرفة الأشياء، فهي توافق فطرهم، وتسير بهم من المحسوس إلى المعقول، ومن المثال إلى القاعدة، ومن التجارب إلى القوانين. على أنه ينبغي أن ننبه القارئ إلى خطر التسرع في استنتاج قاعدة عامة من مثال واحد أو أمثلة قليلة، فالطفل قد يرى بضع وردات حمراء، فيستنتج من ذلك أن كل الورد أحمر، إلى أن يقع نظره على وردة بيضاء تنقض استنتاجه. وقد يجد بالتجربة أن الحديد والنحاس والفضة، كلها موصلة جيدة للحرارة، فيستنتج من ذلك أن جميع الأجسام الصلبة موصلة جيدة لها؛ ولو أنه أجرى التجربة على الزجاج لما وقع في هذا الخطأ.

كذلك الرجل العامي قد يصادف أن يقع شيء يتفق مع ما رآه في أحلامه مرة أو مرتين، فيستنتج من ذلك أن سائر أحلامه تتحقق، ناسيا عشرات الأحلام التي لم يتحقق منها شيء، بل إن العلماء قد يقعون في هذا الخطأ أحيانا، ومن أمثلة ذلك أن العالم الكيماوي لفوازييه، عندما أراد البحث عن خواص الأوكسجين، أحرق فيه بعض المواد، وصادف أن كانت كلها من اللافلزات، كالكبريت والكربون والفسفور، فجاءت أكاسيدها حامضية، فاعتقد أن كل مادة تتحد مع هذا الغاز ينتج من اتحادهما مركب حامضي، ولذلك أطلق عليه اسم الأوكسجين، ومعناه "مولد الأحماض". ولكن ظهر فيما بعد أن استنتاج لفوازييه لم يكن صحيحا، لأن كثيرا من المواد أكاسيدها قاعدية.

لذلك يجب على المعلم أن يعود تلاميذه ألا يستنتجوا حكما عاما إلا بعد فحص العدد الكافي من الأمثلة. ويشترط في هذه الأمثلة أن تكون متنوعة، مختلفة في كثير من صفاتها العرضية، فلا يكفي لاستنتاج قاعدة مجموع زوايا المثلث أن نقيس زوايا مثلثات متساوية الأضلاع، أو متساوية الساقين، أو حادة الزاوية، أو منفرجة الزاوية، بل يجب أن نقيس مثلثات من كل الأنواع. وكذلك لا يكفي لكي نستنتج أن المواد التي تسخن بسرعة تبرد بسرعة أن نجرب ذلك في حالة الأجسام الصلبة فقط،

أو السوائل أو الغازات فقط، بل لابد من تجربته في كل هذه الحالات. ومن المهم إذا وصلنا إلى استنتاج قاعدة عامة أن نبحث ما استطعنا عن الحالات السلبية التي يمكن أن تنقضها. فإذا وجدنا حالة واحدة من هذا القبيل، انهارت القاعدة العامة بطبيعة الحال. أما إذا استقصينا كل الحالات التي يمكننا الوصول لمعرفتها، ووجدنا الحكم العام ينطبق عليها جميعا، فإنه يجوز لنا أن نتقبله.

ثم أنه ينبغي أن نذكر أن التنويه بفضل الطريقة الاستقرائية في التدريس للمبتدئين لا يقصد منه إهمال الاستدلال القياسي؛ فالحقيقة أن حركة الفكر الكاملة لا تتم إلا إذا شملت الاستقراء والقياس معا، فإننا حين تعرض لنا الأمثلة وتقع أمامنا التجارب، نتولاها بالملاحظة والدرس، ونعرف خصائصها، ونوازن بينها، ونستخلص من ذلك كله قاعدة عامة نضيفها إلى معلوماتنا. ولكننا لا نقف قط عند هذا الحد، لأن قيمة القواعد العامة تنشأ من تطبيقها على ما يصادفنا من الحالات الجديدة، وهذا التطبيق إنما يكون بوساطة الاستدلال القياسي. ومن هنا جعل أتباع هربارت الألماني مراحل كل درس خمسا، هي المقدمة، والعرض، والربط، والاستنباط، والتطبيق. فالمراحل الأربع الأولى تمثل الاستدلال الاستقرائي، والتطبيق يمثل الاستدلال القياسي.

وسنعرض فيما يلي لهذه المراحل أو المراتب بقليل من التفصيل، فنبين الغرض من كل مرحلة، ومنزلتها من الدرس، وما يجب أن يراعى فيها من جهاتها المتعددة.

مراتب هربارت:

المقدمة– الغرض من هذه المرتبة تهيئة عقول التلاميذ لفهم المشكلة الجديدة التي تعرض عليهم، وإثارة شوقهم إلى استكناهها واستدعاء المعلومات القديمة التي تتصل بها وتنير السبيل لفهمها، ومن هنا نعلم أن المقدمة لا تشتمل على أفكار

جديـدة، وأن المـراد منهـا جمـع الأفكـار القديمـة ذات الارتبـاط بموضـوع الـدرس، وإعدادها لاستقباله والترحيب به في دائرة العقل.

وهذه المرحلة تطول أو تقصر، وتسهل أو تصعب على حسب خبرة المدرس ومبلغ علمه بتلاميذه، فطالب التربية الحديث العهد بهم الذي لا يعرف ما تنطوي عليه عقولهم ولا درجة استعدادهم، كثيرا ما يخطئ الطريق ويلتوي عليه الأمر، ولذلك ننصح له قبل أن يعد درسه، ويقف منهم موقف المعلم، أن يطلع على كراساتهم ويسترشد بالكتب التي في أيديهم، ويستنصح مدرسهم ويستعين به على تمهيد طريق الدرس.

ويقع بعض الطلاب في خطأ جسيم حين يفهم أن الغرض من المقدمة هو مجرد العثور على عنوان الموضوع، ويكلفون أنفسهم إعداد سلسلة من الأسئلة تتابع على نحو معين حتى ينتهي إلى ذلك العنوان، ومن ذلك ما يحكي أن مدرسا سأل تلاميذه في مفتتح الدرس السؤال الآتي:– إذا رأيتم سيدة إفرنجية في ميدان إبراهيم باشا فماذا يكون معها؟ فأجهدوا أنفسهم واسترسلوا في ذكر ما يصح أن يكون معها، والمدرس يرفض كل جواب على التوالي، حتى انتهى بهم المطاف إلى ذكر الكلب، فابتسم المدرس ابتسامة عريضة وأعلن أن موضوع الدرس مطالعة قطعة أو حكاية على الكلب، وبديهي أن هذا ليس من التقديم للدرس في شيء فإنه لم يستدع فكرة واحدة تعين على فهم الموضوع وتيسر السبيل لدراسته.

العرض– عندما تستعد النفوس وتتجمع الأفكار القديمة التي بينها وبين موضوع الدرس صلة، ويتجه الانتباه إلى المعلوم الجديد لاستقباله وفهم مسائله، فليس على المدرس إلا أن يقود نشاطهم، ويدعوهم إلى فهم المثل المتعددة والظواهر المختلفة التي تواجههم، فيخضعها، مثلا مثلا أو ظاهرة ظاهرة، لنوع من الدراسة يتناسب مع حال التلاميذ من إجمال أو تفصيل.

ومن الواضح أن مرتبة العرض يعالج فيها الدرس الجديد من نواحيه، فهي أهم مراتب الدرس، ولذلك كان على المدرس أن يختصها بكثير من تفكيره، فيختار من المادة ما يراه شائقا جذابا، تتسع له عقول المتعلمين، ثم يقسمه أقساما متناسبة، يرتبها على حسب تسلسلها وتوقف بعضها على بعض، فيكون السابق مقدمة للاحق ومعينا على فهمه، ثم يتحير الأمثلة التي تساعده على بلوغ قصده ويجمع كل طائفة منها معا، ثم ينظر فيها من جهة عددها ونوعها واستقامتها، ثم يفكر في سبيل عرضها وطريق مناقشتها والأسئلة التي يوجهها إلى تلاميذه في أثناء عرضها، وغني عن البيان أن التوفيق في هذه الرحلة لا يقاس بما يلجأ إليه المدرس من زخرف القول ولا يوزن بما يتكلفه من الأمثلة أو بما يجريه من الأفكار على ألسنة التلاميذ دون عقولهم، وإنما يقدر ويعرف بمبلغ ما يقومون به من مجهود، وما يجرى في أذهانهم من حركة فكرية حقيقية لا غرض لها إلا علاج المسائل علاجا موفقا.

في هذه المرحلة إذن يدرس التلاميذ الأمثلة ويتعرفون خصائصها، سواء في ذلك الحسي منها والمعنوي، ولا شك أن إدراك الحسي من الخصائص أيسر عليهم من إدراك المعنوي، ولذلك وجب أن تكون المناقشة في كل قسم من القسمين على حسب ما يستحق من العناية وما تستسيغه عقول التلاميذ.

إن أمثلة العرض يجب أن تساق جريا على نظام موضوع وخطة رشيدة مختارة، ففي درس المبتدأ والخبر مثلا يجب أن تساق الجملة الاسمية في أبسط حالاتها، ثم تدرس، وتساق بعدها أمثلة المذكر والمؤنث والمفرد والمثنى والجمع، طائفة طائفة، في نظام واضح، حتى يسهل على التلاميذ الوصول إلى الحقائق العلمية المختلفة، ويضعوا كل حقيقة موضعها من الدرس.

ويلاحظ أن تكون الأمثلة كثيرة ممثلة لنواحي الموضوع الذي يدرس، وأن يبحث المدرس مع تلاميذه عن خصائصها التي عليها المعول، حتى يكون الاستنباط

سائغا صحيحا، إذ كثيرا ما يخلط التلميذ بين الجوهري والعرض ويخلط في الاستنباط خلطا مضحكا. ومن أمثلة ذلك ما وقع لنا في بعض دروس النقد، نذكره على سبيل الإيضاح والتفكهة معا. كان طالب يعطي تلاميذ السنة الثانية الابتدائية درسا موضوعه نصب المضارع بأن، وكان حقا موفقا في طريقته، ولكنه التزم كتابة "أن" في جميع الأمثلة التي ساقها بالحكك الأحمر، وكانت دهشته شديدة حينما كتب في مرحلة التطبيق بالحكك الأبيض مثالا للمضارع الواقع بعد أن، وسأل التلاميذ عن حكمه، فكان جوابهم أنه مرفوع لأن "أن" المختصة بنصب المضارع هي التي تكتب بالحكك الأحمر، والسبب في هذا الخطأ واضح فلا داعي لبيان سببه.

وأظهر ما يقع من الخطأ في هذه المرحلة أن يسير المدرس فيها وحده، فيلقى السؤال ويضع جوابه في أفواه التلاميذ، ولا يزال على هذا النحو من العرض –إن جاز أن يسمى عرضا– حتى يصل إلى ما يسميه تعريفا أو قاعدة. والواقع أن مسافة الخلف كانت بعيدة بين المدرس وتلاميذه، وأنه لم يتصل بهم اتصالا فكريا، ولم يستطع قيادتهم إلى ما يريد فكانوا آخر الدرس كما كانوا في أوله.

هذه ملاحظات أملتها علينا التجربة نذكرها لنرى الشادين من طلاب التربية مواضع الزلل حتى يتجنبوها.

الموازنة والربط– في مرتبة العرض تناولنا الأمثلة الجزئية مثالا مثالا أو التجارب واحدة واحدة، ولاحظنا خصائص كل مثال أو تجربة على حدة وفي هذه المرتبة نعود إليها مجتمعة فنحاول ربط بعضها ببعض، فنرجع إلى خصائصها، ونلاحظ المشترك بينها وغير المشترك، ونفرق بين الجوهري منها والعرضي. وواضح أن العقل قلما يؤخر هذا العمل إلى ما بعد التفكير في الأمثلة والنظر إليها من نواح عدة لإتمام دراستها، بل الواقع أنه يرى وجوه الشبه ووجوه الخلاف كلما انتقل من مثال إلى آخر، ومن

هنا كانت مرتبة العرض ومرتبة الربط متداخلتين، فلا يمكن فصل واحدة منهما عن الأخرى تمام الفصل.

وقد يتعدى الربط الأمثلة الجزئية التي سيقت لاستنباط القاعدة الجديدة إلى غيرها من المعلومات القديمة الشبيهة بها، فيكون الربط حينئذ بين بابين، الجديد والقديم الذي يشابهه، فاسم كان مثلا قد يربط بالفاعل، وجزر اليابان قد تربط بالجزر البريطانية، وعلى ذلك يكون للربط ناحيتان، ربط أمثلة المعلوم الجديد بعضها ببعض، وربط باب بمثيله.

إن الذي يعنينا هو أن تكون هذه المرتبة من عمل التلميذ نفسه لا من إملاء المعلم، فالتلميذ هو الذي ينبغي أن يدرك الارتباط بين الأمثلة والتجارب والظاهرات ويفرق بين الخصائص التي يقوم عليها الربط، والخصائص التي لا دخل لها فيه، وهذا العمل شاق يحتاج إلى كثير من الروية والتأمل، ويتطلب السير في هوادة ورفق، حتى تنشأ في عقول التلاميذ حركة فكرية حقيقية تتجه نحو غاية معينة، وبهذا وحده تتأتى فائدة الربط، ولا خير في دفع المتعلمين إلى إدراك الخصائص المشتركة ما لم يروها بأنفسهم، ويعرفوا منزلة بعضها من بعض.

الاستنباط– أساس هذه المرتبة ما سبقها من مرتبة العرض والربط، والمقصود منها تكوين الحكم العام أو المدرك الكلي أو النظرية العلمية التي تفسر عدة تجارب، وتبين جهة الارتباط بينها على الرغم مما قد يبدو فيها من تنافر، وهي في الواقع نهاية مراحل البحث. وأننا نكرر هنا ما قلناه في المرتبة السابقة من مراعاة التوسط في السير والدقة في عبارة التعريف أو القانون، وهذه المرتبة لا قيمة لها إلا إذا كان التلميذ هو الذي يفكر بنفسه ويضع الحكم على حسب ما يهديه إليه فكره مستعينا بالمثل التي أمامه والتجارب التي قام بها. ومن الواجب على المدرس أن يتقبل عبارة التلاميذ عند الاستنباط ما دامت تؤدي المعنى المقصود بوضوح، ثم يختصر العبارة بعد ذلك،

ويسوق الكلمات الاصطلاحية تدريجا وبعد التمهيد لها، ولا يتم للمدرس شيء مما قدمنا إلا إذا كانت دعائم الاستنباط موفورة وأصوله مرعية، وإنما يكون ذلك بالإكثار من الأمثلة التي توضح الجهات المتعددة للموضوع، وبجعلها مستقر الانتباه ومحط عناية التلاميذ، ومن الخطأ الذي يقع فيه المبتدئون في التدريس الاكتفاء بمثال أو مثالين، ومحاولة الاستنباط منهما والاقتصار على الأمثلة الإيجابية للقاعدة، فإذا كان موضوع الدرس مثلا قبول قسمة العدد على اثنين سيقت الأمثلة التي تنتهي من جهة اليمين برقم زوجي دون غيرها، مع العلم بأن القاعدة إنما تثبت ثبوتا أكيدا لدى الطفل إذا سيقت أمثلة لأعداد لا تنتهي من جهة اليمين برقم زوجي وتبين أنها لا تقبل القسمة على اثنين بدون باق.

التطبيق– لا خير في القوانين أو النظريات العلمية إذا لم يجد منها الإنسان هاديا له في فهم الحقائق التي تعرض له، ومن هنا يمكننا أن ندرك قيمة مرتبة التطبيق في الدروس المختلفة، فهذه المرتبة هي التي تزيدنا بصرا بطبيعة القانون، وتبين لنا مداه، والمسائل المتعددة التي يشملها وتثبته في العقول وتوضح نواحيه، أما حفظ التعاريف عن ظهر قلب، وتذكر القواعد والقوانين دون تفكير في تطبيقها، فنوع من العبث، يؤدي إلى الاستخفاف بالدروس، ويبعث السآمة في النفوس، ويدعو المتعلم إلى الانصراف عن طلب العلم، حين لا يجد له فائدة، على أن القوانين التي لا تطبق في الأوقات المناسبة يأتي عليها النسيان، وتفر جامحة من دائرة العقل، مهما حرص الإنسان على تذكرها.

والتطبيق أشكال مختلفة؛ فمنه العبارات الكثيرة التي تجرى بها ألسنة التلاميذ صحيحة بعد فهمهم قاعدة من قواعد اللغة، سواء أكانت العبارات شفوية أم مكتوبة ومنه الرسم وعمل النماذج، وزيارة الآثار والمزارع والمصانع وغيرها.

نقد وتقدير– وبعد فهذه مراحل الدرس على نحو ما وضحها أشياع هربارت، وهي مجتمعة تمثل الحركة الفكرية الكاملة، وفي الحق أنها مفيدة نافعة، ترشد طالب التربية إلى الخطوات الفكرية، التي ينبغي أن يتبعها في كثير من دروسه، وتريه كيف يرتب أجزاؤها، وتبين له نقط البحث ومنزلة كل منها، وارتباط بعضها ببعض، غير أن الإغراق في قيمة هذه المراتب، والتزامها في كل درس، واتخاذها قالبا تصب فيه الحقائق العلمية حين يتناولها العقل، يجعلها عديمة الفائدة، بل محققة الضرر، لأن روح الدرس مستمدة من روح المدرس، وروح المدرس لا تتجلى، وشخصيته لا تظهر، إذا رضى أن يكون عبدا لهذا النظام، يتبعه دون تفكير، وينفذه مع الدقة تنفيذا آليا وبغير تصرف. وليس عندنا شك في أن خضوع عدد من المدرسين لمثل هذه القيود الثقيلة التي فرضت عليهم يجعل دروسهم جافة متعبة قليلة الغناء.

زد على ما قدمنا أن هذه الطريقة تقيد العقل في تفكيره، وتجعل الترتيب الزمني عنصرا فيه: فإذا تصدى الإنسان لفهم قاعدة عرض لأمثلتها المتعددة بالدراسة والحل، حتى إذا انتهى من ذلك، بدأ يوازن بينها ويربط بعضها ببعض. فإذا تمت هذه المرحلة أخذ يؤلف بين خصائصها، ويستنبط منها القانون، ثم يتبعه بالتطبيق، لا يقدم عملا على آخر، ولا يخلط مرتبة بمرتبة. والواقع أن هذا خطأ ظاهر، فإن العقل دائم الغدو والرواح، يتنقل بين الأمثلة والربط والاستنباط، غير مقيد بزمن، فقد تبدو له في الأمثلة بعض وجوه الشبه؛ فيسارع إلى ربط بعضها ببعض، ويجري إلى استخلاص القاعدة، ثم يعود إلى بعض أمثلة أخرى، فتظهر له وجوه شبه جديدة وتتبين روابط لم يدركها من قبل فيغير في القانون، أو يضع القيود للقاعدة، واعتقادنا أنك أدركت هذا من كلامنا في المراتب، فإننا قررنا تداخلها وعدم انفصال بعضها عن بعض.

وهناك اعتراض آخر لا ينشأ من المراتب لذاتها، ولكن من الخطأ في تطبيقها، فقد يفهم الشادي أنها لابد أن تكتمل في الدرس الواحد، والحصة الزمنية الواحدة،

مع العلم بأن الحركة الفكرية التي يراد منها استنباط القانون قد لا تصل إلى غايتها في الدرس الواحد، بل ربما احتاجت إلى دروس متتابعة، فيكون الدرس مقدمة فقط. زد على ذلك أن الدروس على أنواع مختلفة، فلا يمكن أن تصب جميعها في القالب الذي وضعه هربارت، إلا إذا تنكبنا جادة الصواب، وبالغنا في التكلف مبالغة تحبط العمل.

فمنها نوع يقصد منه تمكين التلاميذ من جميع الحقائق وملاحظتها ملاحظة دقيقة، ويصح أن يسمى هذا النوع "دروس الملاحظة"، وعند إعدادها يجب أن يفكر المدرس في أنواع النشاط التي يتمكن التلاميذ بها من الوصول إلى الحقائق المطلوبة؛ كأن يجمعوا عددا من أوراق الشجر، ثم يفحصوها، ويعقدوا بينها موازنة لتتبين لهم أصنافها.

ومنها نوع يصح أن نسميه "دروس التطبيق" إذ الغرض منه تطبيق قاعدة يعرفها التلاميذ من قبل على حالات وأمثلة جديدة، كدروس الحساب التي تعطى فيها مسائل على قاعدة سبقت دراستها، أو دروس الجغرافية التي ترسم فيها خريطة يعبر التلاميذ فيها عما تعلموه. ففي أمثال هذه الدروس ينبغي أن يعني المدرس بإعداد المسائل المختلفة، بحيث تكون طبيعية ومما يعرض في الحياة، وتؤدي إلى زيادة توضيح القاعدة وتثبيتها.

وهناك نوع آخر يرمي إلى تثبيت حقيقة معينة، أو مجموعة من الحقائق في أذهان التلاميذ، مثل قصيدة من الشعر، أو جزء من جدول الضرب. وإعداد الدرس في هذه الحالة يتضمن التفكير في أمثل الوسائل لتشويق التلاميذ إلى القيام بالعمل الذي يطلب منهم، ثم في أفضل الطرق الاقتصادية للحفظ.

وهناك نوع يكون الغرض منه تهذيب وجدان التلاميذ مساعدتهم على كشف قيم الأشياء من ناحيتها الفنية، ويصح أن تسمى هذه الدروس "دروس التقدير

الوجداني". نعم إن كل درس، مهما يكن غرضه الأساسي، لابد أن يمس وجدان التلاميذ بشكل ما، ولكن النوع الذي نحن بصدده، يتميز بأن إثارة الوجدان الصالح هي الغرض الأساسي منه؛ وهذا النوع على جانب عظيم من الأهمية نظرا لشدة ارتباط الوجدان بالخلق، ويتطلب من المدرس مهارة في إيقاظ خيال التلاميذ، وإثارة العواطف المطلوبة في نفوسهم، فإذا كان الموضوع دراسة قصيدة سهلة، عمل المدرس على إثارة صور ذهنية حية في عقول التلاميذ لما يرد في القصيدة، وإشعارهم بما فيها من روعة وجمال. وإذا كان الدرس درس مشاهد الطبيعة، فقد يأخذ المدرس التلاميذ في رحلة إلى شاطئ النهر، أو إلى منظر طبيعي خلاب، وإذا كان درس تاريخ أو فن، فقد يأخذهم إلى متحف تاريخي أو فني، أو متحف للصناعات، فضلا عما يقوم به التلاميذ أنفسهم من الرسم، وصنع النماذج التي تربي فيهم الذوق السليم.

ثم إن هناك دروسا يقصد منها كسب المهارة اليدوية من طريق صنع الأشياء والنماذج أو رسمها، أو تجويد الخط. ويصح أن نسمي هذا النوع "بالدروس العملية"؛ والخطوات التي ينبغي أن يفكر المدرس فيها عند إعداد هذه الدروس هي إثارة الرغبة في نفوس التلاميذ، وتحبيب العمل إليهم، ومساعدتهم على الملاحظة والبحث في طرق التنفيذ المؤدية إلى الغايات؛ ثم إشراكهم بعد أن يتموا العمل في الحكم على النتائج التي وصلوا إليها. وبديهي أن أساس الإتقان في هذه الدروس هو ممارسة التلاميذ العمل المطلوب؛ ولذا يخصص أكثر الوقت لهذه الممارسة، وتحصر المناقشات الشفوية في الأمور الضرورية.

وأخيرا قد يكون الدرس درس بحث شخصي يقوم التلاميذ فيه بدراسة موضوع معين في الكتب أو في غيرها. وفي مثل هذا الدرس يعني المعلم بوضع مشكلة محدودة أمام التلاميذ، وقد يناقشهم فيها قليلا ليفتح أمامهم بعض السبل التي تؤدي لحلها، ثم يتركهم قليلا يبحثون عن الحل بأنفسهم تحت إشرافه، ويكون على استعداد لإرشاد

من يتطلب الإرشاد منهم على انفراد. ولا تكون هذه الدروس حية إلا إذا كانت المشكلة مشكلة حقيقية بالنسبة إلى التلاميذ، لا مشكلة المدرس وحده؛ فيجب أن تكون مما يتصل بميولهم وتجاربهم، وأن يشعروا بالرغبة في البحث عن حل لها.

وظاهر من هذا أن الطريقة التي يتبعها المدرس في أي درس معين تختلف باختلاف نوع الدرس والغرض منه، فلا يمكن إتباع مراتب هربارت كاملة في كل الدروس، وإنما هي وسيلة نافعة لإرشاد المدرس في الدروس التي ترمي إلى استنتاج قاعدة عامة وتطبيقها.

الفصل التاسع

وسائل التدريس

الأسئلة:

للأسئلة منزلة عظيمة في التدريس، فهي عماد الطريقة، ووسيلة الاتصال بين المعلم والمتعلم، وأداة صالحة لإعداد الأذهان، وتهيئتها لفهم المعلوم الجديد، وبوساطتها يعرف المدرس استعداد تلاميذه، ومحط أنظارهم، ومبلغ ما حصلوا في الدروس السابقة من علم، ويحملهم على التعاون معه، ويقودهم، ويوجه أذهانهم إلى المسائل التي يراها جديرة بالتمحيص والبحث، ويرشدهم إلى مواضع عروض الخطأ في تفكيرهم، ويذكرهم بما غاب عنهم، ويوقظ غافلهم، ويثير النشاط فيهم.

لذلك جعلوا من دلائل المهارة في المدرس، وتمكنه من صناعته، قدرته على صوغ الأسئلة، في عبارة واضحة، مع السهولة واليسر، وعلى إلقائها بطريقة أخاذة، وبصوت جذاب، يجعلها موضع العناية، ومحط الانتباه، ويغري المسئول بالإجابة، وفوق هذا كله علمه بموارد الأسئلة، وتمييزه بين ما يحتاج إلى سؤال وما لا يحتاج، ومعالجته الصعاب التي تعترض تلاميذه، حين يسألهم، في شيء من الروية والحزم.

والأسئلة أنواع، على حسب ما ترمي إليه من غرض: فمنها التمهيدية؛ وهي التي يلقيها المدرس على تلاميذه في افتتاح الدرس، ليتحسس بها ما اشتملت عليه أذهانهم من علم، وليعرف ما فطرت عليه من استعداد، حتى يعدها لدراسة الموضوع الجديد. ومنها أسئلة البحث؛ وهي التي توجه إلى التلاميذ في أثناء العرض، والغرض منها لفت نظرهم إلى ما ينبغي أن يلاحظوه في المثل الجديدة، ويتبينوه لها من الخصائص الجوهرية، التي تجمع بينها وتؤلف شتاتها. ومنها أسئلة المراجعة؛ وهي التي

يريد منها المعلم، حين يوجهها إلى تلاميذه، استعادة الأفكار إلى أذهانهم لتثبت فيها، وإرشادهم إلى العناصر الأساسية مما درسوه، وإجمال ما مر عليهم تفصيله، حتى يسهل تذكره. ومنها الاختبارية؛ والقصد منها أن يتعرف المدرس حال التلاميذ، ومبلغ انتفاعهم بدرسه، وخبرتهم بوجوه تطبيقه.

أشرنا من قبل إلى أن للأسئلة منزلة عظيمة في التدريس، لذلك كان من الطبيعي أن يعني بها علماء التربية، ويبحثوها من جهاتها المختلفة، ويضعوا لها شروطا معينة، لا تؤدي إلى الغرض المقصود منها إلا إذا استكملتها.

وقد أجمعوا على أن الأسئلة لابد أن تبعث انتباه التلميذ، وتثير فكره، وتخلق فيه الشغف ببحث مسألة معنية خليقة بالبحث، هذا إلى وضوح عبارتها، وسلامتها من التعقيد، واستقامتها، وخلوها من الحشو والتطويل في غير جدوى، وتنوع صيغها، وجلاء معانيها، وقصدها إلى شيء واحد، والتزام الحد الوسط فيها، فلا تكون سهلة يستهين بها التلاميذ، ولا صعبة مغلقة لا يرون لعلاجها طريقا، إلا إذا قصد المدرس بالأسئلة السهلة تشجيع الضعاف من تلاميذه، وحملهم على بذل المجهود، بما يخلق من أمل عندهم، فذلك سائغ، بل لابد منه أحيانا. وكذلك يشترط في الأسئلة أن تكون أسئلة حقيقية ناشئة من نقطة معينة، ومبنية على أساس من العلم، فلا تحمل الجواب في طياتها، ولا تعتمد على مجرد الحدس والتخمين، وأن تكون شائعة بين جميع التلاميذ، تلقي عليهم في وقت واحد، ويكون من حق كل واحد منهم الجواب عنها، وقد ذكروا أن الأسئلة التي تقتضي الجواب "بنعم" أو "لا" ينبغي أن تكون محظورة على المدرس، لأنها، على ما يزعمون، لا تثير فكرا. والحق أننا لا نستطيع أن نحظر هذا النوع من الأسئلة على إطلاقه، بل نقرر أن بعضه سائغ، وإليك أمثلة من هذا النوع تحتاج الإجابة عنها إلى تفكير:

هل قبل محمد أن يتجر بمال خديجة عندما عرضت عليه ذلك؟

هل أسرف في مالها؟

هل كان له نصيب من الربح؟

هل عهد محمد بالخلافة إلى أحد بعده؟

وهل عهد بها أبو بكر؟

وهل تنازع المسلمون على الخلافة؟

يضاف إلى ما قدمنا أن الأسئلة ينبغي أن تلقى في توسط بين الإسراع والبطء، وفي نبرات تشعر بما لها من قيمة، وتشجع على الإجابة، ومن الضروري أن يمنح التلاميذ وقتا كافيا للتفكير في الإجابة عن الأسئلة، وكذلك يجب أن تكون الأسئلة متتابعة ينشأ اللاحق منها عن سابقه، حتى يكون التفكير متسلسلا، تأخذ الفكرة بزمام الأخرى في قيادة منطقية، ولابد من مراعاة الدقة في استعمال أدوات الاستفهام، فمن يستفهم بها عن العاقل، وما عن غيره، وكيف عن الحال، ومتى عن الزمان، وأين عن المكان، وهل عن النسبة، وهكذا إلى آخر ما ذكره علماء اللغة.

وإنا نسوق إلى القارئ بعض أمثلة معيبة علـه يتأملها، ويدرك ما فيها من عيوب، فيعمل على تجنبها في تدريسه، فإن المهارة في فن السؤال لا تأتي عفوا، بل تستلزم طول المراس وكثرة التجربة:

(١) أليس في استطاعة واحد من تلاميذي النجباء أن يخبرني ما هي القارة؟

(٢) ماذا تلاحظون على هذه الصورة؟

(٣) ما اسم النهر الذي يشرب منه سكان وادي النيل؟

(٤) ما اسم البطل العظيم الذي فتح كثيرا من البلاد؟

(٥) ما هي البحيرات، وأين توجد، وما طعم مائها، ولماذا؟

(٦) من هو محمد علي باشا؟

(٧) أي شيء تشبه دلتا النيل؟

(٨) ماذا قلنا في الدرس؟

(٩) ماذا تفعل إذا رأيت سيارة مسرعة؟

(١٠) ماذا يكون شعور الطفل الأعمى، الذي ولد محروما من نعمة البصر، إذا سمع الناس يتحدثون عن الشمس وضوئها؟

على أننا نسهل على الطالب دراسة هذه الأسئلة، بلفت نظره إلى ما في الأسئلة الثلاثة الأولى من عيوب، ولا شك أنه يوافقنا في أن السؤال الأول اشتمل على كثير من الحشو، وأنه طال وامتدت عبارته، حتى صار من الصعب على التلميذ أن يجمع بين إدراك أوله وآخره، إن السؤال الذي ينبغي أن يلقى "ما هي القارة"؟ وأما بقية الكلام فلغو، وزره على المدرس، أما السؤال الثاني ففي غاية الإبهام والغموض، وقد يكون حل الألغاز أيسر على التلميذ من الإجابة عنه، والسؤال الثالث يحمل الجواب في طياته، فإن النهر المسئول عنه هو نهر النيل، وقد ذكر في صلب السؤال.

وعلى هذا النحو من الدراسة يستطيع الطالب أن يدرك العيوب في بقية الأسئلة، وأننا لنطالبه فوق ذلك بأن يصلح من عيوبها، ويضعها في صيغة مقبولة جامعة للشروط التي ذكرنا من قبل.

ولا يفوتنا هنا أن ننصح للمدرس المبتدئ، حين يفكر في الخطة التي يسير عليها في درسه، أن يعير الأسئلة جانبا من عنايته، ويختصها بكثير من تفكيره، فيعين مواردها، ويصوغها صياغة مستكملة للشروط، التي أشرنا إليها من قبل، ويرتبها ويجعلها متتابعة، فإن روعة الموقف قد تخرجه عن جادة الصواب في الدرس، ولسنا

نريد منه أن يتمسك بنصوص أسئلته وترتيبها على نحو ما ارتضاه، فإن مجرى المناقشة قد يخرج عما رسمه، فعليه في مثل هذه الحالة أن يغير في أسئلته ليساير الحركة الفكرية في عقول المتعلمين.

وهناك شيء آخر لابد من الإشارة إليه في إيجاز، ذلك أن بعض المدرسين يبالغ في قيمة الأسئلة، ويعمد إليها في كل مرحلة، حتى لو كان المقام يأباها، فهو حين يلقي القصة، التي يراد منها إثارة عاطفة وتهذيب وجدان، بعبارة مواتية وأسلوب جذاب، يرى من واجبه أن يقطع القصص، وينتقل إلى الأسئلة، ليختبر تلاميذه فيما ألقى عليهم من الوقائع؛ ولا شك أن هذا محبط للعمل، وصارف عن القصد، فقصة سيدنا إبراهيم مثلا، إذا ألقيت على الأطفال لإظهار عظمته، وبيان ما كان من فضل الله عليه، وحمايته له، وإظهار المعجزة على يده، لا ينبغي أن تقطع بالأسئلة وسواها، لأن في قطعها تغييرا من شعور التلاميذ، وتشويها لتلك الصورة الكاملة، التي لا تؤدي رسالتها إلا إذا اكتملت فصولها، وتسلسلت حلقاتها.

ومن المبالغة في قيمة الأسئلة ما يفعله بعض المدرسين، من الاسترسال في إلقائها ومحاولتهم استنباط ما لا يمكن استنباطه، واعتمادهم عليها في كل شيء، حتى لو كانت حال التلاميذ من العلم لا تمكنهم من الإجابة عنها، وفي رأينا أن المدرس يجب عليه أن يعدل عن الطريقة الحوارية أحيانا، فيلقى على تلاميذه من العلم ما لا يمكنهم الوصول إليه مستقلين، ويصف لهم بعض ما شاهد، ويقص عليهم حوادث التاريخ، ويسوق الأمثلة للاستشهاد، وهكذا ينتقل بهم من طريقة إلى أخرى حتى يصل بهم إلى الغاية المقصودة، ونشاطهم موفور، وشوقهم إلى الاستزادة من العلم عظيم.

أسئلة التلاميذ:

والأصل في الأسئلة أن ترمي أولا وبالذات إلى الاستفهام عن حقيقة من الحقائق، فيتوجه بها الجاهل إلى من يعتقد فيه العلم، ويرجو عنده الإجابة، ولذلك نجد الأطفال، لقلة علمهم بالأشياء التي تحيط بهم، يسألون من حولهم من الكبار عنها، ويلحفون في السؤال، وكثيرا ما تتابع أسئلتهم على من يصحبهم من الراشدين، حتى يعتريهم الضجر، فيأمروهم بالكف عن الأسئلة، ويخمدوا فيهم شغفهم بالعلم، وحبهم للاستطلاع، وهذا خطأ عظيم، ننزه عنه المدرس الخبير بطبائع الطفولة.

إن المعلمين يجب عليهم أن يعتبروا هذه الأسئلة ظاهرة طيبة، تدل على رغبة في العلم، ومحبة في تفسير ما غمض على الطفل من مظاهر هذا العالم، وأن ينتهزوها فرصة لإثارة المشاكل المتعددة، وعرضها على الناشئ في صورها المختلفة، ويتخذوا منها وسائل للكشف عن كثير من محتويات هذا العالم- على أن الحقائق العلمية التي تلقى على الطفل يجب أن يراعى فيها سنه واستعداده ومعارفه.

إن شغف الأطفال يقنعه القليل من العلم، والمجمل من الشرح، وهو سريع التحول من موضوع إلى آخر، ولذلك وجب على المدرس أن يوجهه إلى المسائل الجديرة بالدراسة، التي يعرضها في صور خلابة، تثير رغبة أكيدة في العلم، وتبعث نشاطا دائما في سبيل كسبه.

إن الأطفال قد يخرجون عن الموضوع إلى غيره، لمناسبة ظاهرة أو غير ظاهرة، وقد يوجهون إلى المدرس أسئلة لا يقدر على الإجابة عنها، فيقع في حيرة لا يرى له خلاصا منها، والذي نراه علاجا في مثل هذه الحالات أن يكون للدرس خطة واضحة، وأن تكون النقط التي ينبغي مناقشتها، وتوجيه الأسئلة فيها بارزة، وأن يعود

التلاميذ التفكير في السؤال قبل إلقائه، وأن يرشدهم أحيانا إلى وجه الخروج في الأسئلة، وعدم ارتباطها بموضوع الدرس.

أما الأسئلة التي لا يستطيع المدرس الإجابة عنها، فلا تخرج عن حالتين: أولاهما أن يكون المدرس عليما بالجواب، ولكنه يرى أن عقول التلاميذ غير مستعدة لفهمه، نظرا لصعوبته، وثانيتهما أن يكون الجواب غير معروف له، ففي الحال الأولى يجمل به أن يبعث فيهم الأمل، ويعدهم بأنهم إذا كبروا، وثابروا على طلب العلم، وانتقلوا من فرقة إلى أرقى منها، فسيعلمون ما سألوا عنه، أما في الحال الثانية فالأمثل به أن يصارحهم، ويخبرهم بأن الإجابة تحتاج إلى المراجع الواسعة، وأنه مستعد للبحث عما سألوا، وإحاطتهم علما بنتيجة البحث– هذا إذا كان السؤال دقيقا يحتاج في الإجابة عنه إلى مراجعة، أما إذا كان مما ينبغي أن يعلمه المدرس، فإن عجزه عن الإجابة، يعتبر دليلا على تقصيره، وعدم عنايته بدرسه، وإذا ثبت لدى التلاميذ أنه مقصر، فسيقل احترامه، وتذهب هيبته ويضعف نظامه، وتصبح كفايته موضع شك يغريهم به، ونصيحتنا أن يعني كل مدرس بأعداد مادته، والتثبت منها جملة وتفصيلا.

إن فريقا من التلاميذ قد يوجه الأسئلة إلى المدرس، وليس له فيها من غرض سوى العبث بالنظام، وإضاعة الوقت على إخوانهم، ومن الهين عليه أن يكشف عن الأغراض التي تنطوي عليها هذه الأسئلة، ويعالجها في شيء من الحكمة والسداد، ويعرض بأصحابها، ويدعوهم إليه لإسدائه النصح، على أن هذا النوع من الأسئلة لا ينبغي أن يخرج المدرس عن السداد، فيحظر على التلاميذ أن يوجهوا إليه أي سؤال، فإن من حقهم أن يسألوا لاستجلاء ما غمض عليهم من درسه، أو لاستزادته من العلم، أو لمعرفة وجوه الصواب في تطبيق النظريات، أو لعرض مسائل جديدة لها بالمدرس وثيق اتصال.

الأجوبة:

إذا كانت الأسئلة تبعث النشاط العقلي، فإن الأجوبة هي المظهر الكلامي للحركة الفكرية، التي انبعثت في عقول التلاميذ، فهي على هذا جزء متمم للأسئلة، دال على مبلغ النشاط في الدرس، والتوفيق في الحوار، وورود الأجوبة في تتابع واتصال، وفي صلب الموضوع، وفي عبارة واضحة مفهومة، من دلائل نجاح المدرس في عمله.

والأجوبة إما أن تكون صحيحة، أو خاطئة، أو مشتملة على الخطأ والصواب معا، فإذا كانت صحيحة وجب على المدرس أن يقبلها، وأن يثني على المجيب، إذا ما كان ما قاله يدل على تعمقه في الفكر، حتى يشجعه على الاستمرار في البحث والمعاونة، ولا بأس بأن يطلب من المجيب أو غيره أن يعيد الجواب، حتى يؤكده، ويقرره واضحاً في أذهان التلاميذ. أما إذا كان الجواب خاطئاً فيرده المدرس، بعد أن يبين وجوه الخطأ فيه، ويرجعه إلى أسبابه، فقد يكون الخطأ ناشئاً عن عدم فهم المجيب للسؤال، أو عدم انتباهه لما قال المدرس، أو قلة ما حصل من علم، أو خروج السؤال عن الموضوع، ولا شك أن العلاج مختلف في هذه الحالات، ففي الحال الأولى ينبغي للمدرس أن يرجع إلى السؤال فيزيده وضوحاً، ويزيل سبب الغموض فيه، وفي الحال الثانية يرجع بالمجيب إلى نص السؤال، مستعينا بغيره إذا تراءى له ذلك، حتى يرشده إلى بيان السبب في خطئه، ويدعوه إلى العناية بالإصغاء إلى الأسئلة، والانتباه لما تتطلبه جملة وتفصيلا، أما في الحال الثالثة فالأجدر بالمدرس أن يجعل سؤاله في حدود ما يعلم التلاميذ، وكذلك في الحالة الرابعة. والواقع أن حالات الخطأ وأسبابه لا يمكن حصرها، والمدرس القدير هو الذي يعالج كل حالة بما يناسبها، وإذا اشتمل الجواب على الخطأ والصواب معا كان موضوع مناقشة بين المدرس والتلاميذ، حتى

يمحص، ويظهر عنصر الخطأ فيه، ثم يوضع في الشكل النهائي، الذي يتفق والحقائق العلمية.

إن الأجوبة لابد أن تكون نتيجة حركة فكرية، ومجهود عقلي، مع وضوح العبارة، وجلاء المعنى، فإن كثيرا من التلاميذ يستترون وراء الألفاظ المبهمة، والمعاني العامة ليموهوا على السامع، ويظهروا بمظهر العلماء، ويجب كذلك أن تكون مختلفة العبارة، فإن تمسك التلاميذ بعبارات معينة، تلقفوها من أفواه الناس، أو حفظوها من الكتب، كالتعاريف الاصطلاحية، والأحكام العامة لا يدل على فهم صحيح للموضوع وتقدير له. والأسئلة تلقى على التلاميذ جميعا، ولذلك تكون الإجابة حقا مشتركا بينهم، يتساوى فيه الأذكياء والمتوسطون والأغنياء، أما ما يفعله بعض المدرسين من اعتماده على الأذكياء من التلاميذ دون سواهم، فليس من العدل في شيء، فإن الضعاف أولى الناس بالرعاية والتشجيع، على أن المدرس لا يصح له أن يتجاوز الاعتدال، ويضيع على الأذكياء وقتهم.

ومن حق المجيب أن يمنح فرصة كافية لإتمام مقاصده، وهنا نرى لفت نظر المدرسين إلى ما يفعله بعض التلاميذ، فإنهم يرفعون أيديهم متى تعثر زميلهم في قوله أو ظهر عليه تردد فيه، فإن عملهم هذا يقطع عليه تفكيره، ويغلق الباب في وجهه، ويجرحه في موقفه ولذلك ينبغي أن يعودوا الصبر والأناة، ما دام هناك أمل في الإجابة، وفي رأينا أن تكون مقاطعة المجيب أو إمهاله حتى يقول ما عنده من حق المعلم وحده.

وقد تكون الأجوبة أحيانا جمعية، فيجيب التلاميذ معا عن سؤال واحد، وعيوب هذه الطريقة واضحة، فإنها قد تبعث ضجة لا تحتمل، وتعود الإهمال في الدرس، ويستتر وراءها الكسالى من التلاميذ، وقد تشتمل على خطأ لا يتبينه المدرس، نظرا لكثرة العدد، وقوة الصياح. ونحن مع تقديرنا لهذه العيوب لا نرى مانعا

من الإجابة الجمعية، فإن هذه العيوب ليست لازمة لها لذاتها؛ والمدرس الماهر يستطيع علاجها، والأطفال إذا كانوا صغارا، يمنعهم الحياء، ويعقد لسانهم الخجل، أو تستولي عليهم السآمة، حسن بالمدرس أن يتقبل منهم الأجوبة الجمعية، مع الحذر وشدة اليقظة، حتى لا تجد العيوب التي قدمنا ذكرها مجالا للعمل.

ويرى بعض المربين أن تكون الأجوبة في جملة كاملة، فإذا سأل المدرس تلاميذه: "في زمن مَن مِن الخلفاء الراشدين فتحت مصر؟" كان الجواب: "في زمن الخليفة عمر بن الخطاب فتحت مصر" وإذا سألهم: "ما اسم القائد الذي أرسله عمر بن الخطاب لفتح مصر؟" كان الجواب: "اسم القائد الذي أرسله عمر بن الخطاب لفتح مصر عمرو بن العاص" وهكذا ولا يخفى وجه التكلف في هذه الأجوبة، وخروجها عن مألوف الناس في الحديث، لذلك نرى الاقتصار على ما يؤدي المعنى المقصود، ولو لم يكن جملة كاملة، وأن يجري الحوار بين المدرس وتلاميذه على نحو ما يجرى بين الناس خارج المدرسة– هذا في غير الدروس التي يقصد منها حل عقدة الألسنة، وجري العبارات عليها كاملة متتابعة في سهولة ويسر، أما في هذا النوع– دروس المحادثة والإنشاء والمطلعة وسائر دروس اللغة– فنرى أن تكون الأجوبة في جمل كاملة.

وهناك أمر آخر يعتقد بعض الناس أنه لا يستحق الاهتمام، وذلك هو صوت المجيب وطريقته في الإجابة، وفي الحق أن الأطفال يتسرعون في إجابتهم، ويسرفون في التسرع، وينـدفعون إلى الكلام، ويخطئون فيه، وكثيرا ما رأيناهم يرفعون أيديهم استعدادا للإجابة من قبل أن يتم المدرس سؤاله، أو يلقيه جملة، والواقع أن هذا تسرع غير محمود العاقبة، ثم هم إلى جانب هذا يرفعون أصواتهم حين الإجابة في كثير من التكلف، حتى تصل إلى الصراخ المؤذي، وتخرج عن الحد المعقول، وفي اعتقادنا أن الصياح يعوق الحركة الفكرية ويضر بالتلاميذ عامة، فإن فيه إجهادا لأعضاء

الصوت، والحنجرة حساسة جدا، ويضاف إلى ذلك أن رفع الصوت عند الكلام يعد من القحة أحيانا والخروج عن الآداب المرعية.

لذلك نرى من الواجب أن يأخذ المدرس تلاميذه بأسباب الصبر، ويعودهم التروي، والتفكير قبل أن يتكلموا، وأن يحتم عليهم أن تكون أصواتهم هادئة مسموعة له ولجميع تلاميذ الفصل دون سواهم، وعليه كذلك أن يراقب حركاتهم عند الإجابة حتى لا يصدر عنهم ما يشعر بالاستهتار، أو التبرم كالغمز بالعين وتقطيب الوجه وما شاكل ذلك.

أعمال التلاميذ التحريرية:

تمتاز التربية الحديثة بأنها تجعل نقطة البدء الطفل، لا المدرس، ولا المواد الدراسية، وبأنها تعول على ما يفيض عن الطفل من النشاط، وما يصدر عنه من عمل، فهي لا تريده ساكتا صامتا مصغيا لما يقول المدرس، واعيا لما يلقنه، ولكنها تريده نشيطا، يبدو نشاطه في الحركات الجسمية والعقلية، ولا شك أن من مظاهر ذلك النشاط قيامه ببعض الأعمال التحريرية، التي يستدعيها سير الدراسة، فإن الاعتماد على الاختبارات الشفوية، والاقتصار على الأمور النظرية دون تطبيقها في الشئون المختلفة مما يجعل التعليم عقيما.

هذا إلى أن الأعمال التحريرية مظهر لاستقلال التلميذ، وحسن تقديره للأمور، ومبلغ فهمه للحقائق، ومقدرته على الانتفاع بها، وفيها مجال واسع لإظهار شخصيته، واتجاهه في ميوله، وعلى الإجمال، أن الأعمال التحريرية لا يمكن الاستغناء عنها في أية مرحلة من مراحل التعليم، وغاية الأمر أنها تقل في السنين الأولى ضرورة أن التلميذ لم يحذق الكتابة بعد.

والأعمال التحريرية إما أن يقوم بها التلاميذ في الفصول الدراسية، تحت إشراف المدرس أو خارجها، وينبغي على كل حال أن يكون فيها مجال لجميع التلاميذ، وليس هناك، في رأينا، ما يدعو لتكليف التلاميذ جميعا القيا بعمل واحد، فإنهم مختلفون من جهات متعددة– من جهة النمو الجسمي والحالة الصحية ومن جهة الاستعداد والنشاط العقلي إجمالا، ومن جهة التحصيل والبيئة المنزلية، ولابد من مراعاة ذلك كله في الأعمال التحريرية، وإنا ننصح المدرسين بأن يدرسوا تلاميذهم عن كثب، وينتفعوا بهذه الدراسة في التدريس، كأن يقسم الفصل أقساما، يقوم كل قسم بعمل يخالف الآخر، على حسب ما تقضي به حاله.

ويراعى في الأعمال التحريرية مناسبتها للزمن، وأن تكون مشتملة على جديد، وأن تكون عاملا من عوامل النمو الشخصي، وأن تساعد على الاستقلال والاعتماد على النفس، وأن تحتاج إلى بحث وتفكير، وأن تمهد السبل للتعمق في الدراسة، وأن تعالج مسائل دقيقة من الموضوع جديرة بالعلاج.

ويجب أن نعلن هنا في صراحة لا يشوبها إبهام، أن المعول عليه في الأعمال التحريرية نوعها، لا كميتها، ولهذا لا نرى من المستحسن أن تنص الوزارة في صلب المناهج على عدد موضوعات الإنشاء، أو عدد مرات التطبيق، في المواد المختلفة، أو عدد ما يحفظ من السطور أو الأبيات، أو ما يطالع من الصفحات، فإن موضوعا واحدا يجري في المدرس على طريقة حكيمة، ويراعي فيه حال تلاميذه، ويعاونهم على التفكير والتعبير بقدر، خير من موضوعات يملي على تلاميذه فيها جملا محفوظة يرددونها على الألسنة، إذا دعت ضرورة، ولكنهم لا يفهمون لها معنى.

لابد من إصلاح الأعمال التحريرية، حتى تؤدي الغرض المقصود منها، ولكن مبلغ الإصلاح يتوقف على مبلغ انتفاع التلميذ به، وعلى ضرورته، فالغلطات التي يدق فهمها على التلميذ لا ينبغي أن تكون موضع اهتمام المدرس، وكذلك الغلطات

التي لا تدعو إلى إصلاحها ضرورة كأن توضع كلمة يقتضيها الذوق الأدبي مكان أخرى مع أدائها المعنى المقصود.

وليس من الإصلاح في شيء ما يفعله بعض المدرسين من قراءة كراسة التلميذ، وكتابة صواب الخطأ بالمداد الأحمر، ثم تقدير ما يستحق التلميذ من الدرجات، وتوزيع الكراسات على أصحابها بعد، بل لابد من مناقشة التلاميذ جميعا في الخطأ الشائع بينهم، حتى يهتدوا إلى صوابه، ويصلحوه بأنفسهم، أما الخطأ الخاص فنرى أن يخصص المدرس زمنا لكل تلميذ، ثم يدعوه إليه ليناقشه ويرشده.

أن تجنب الداء خير من الوقوع فيه ثم علاجه، ولذلك نرى واجبا على المدرس أن يراعي في الأعمال التحريرية ما قدمنا، وأن يعاون التلاميذ فيها، حتى يتجنبوا مواضع الزلل بادئ بدء، إلا إذا كان المقصود من الأعمال التحريرية الاختبار وترتيب التلاميذ على حسب درجات النجاح.

ولا يفوتنا أن نلفت نظر المدرس إلى مراعاة النظام والنظافة والدقة في الانتقال، وجودة الخط، والعناية بالكراسة إجمالا. ولسنا نرى مانعا من استعانة التلاميذ بعضهم ببعض في القيام بالأعمال التحريرية، فإن التلميذ قد لا يفهم عن المعلم ما يقول، ولكنه يفهم عن زميله بسهولة، فإن عقل التلميذ إلى زميله أقرب، وشعوره بالعطف عليه محقق، ضرورة تقاربهما في السن، وتشابههما في الأحوال.

ولن تقتصر استعانة التلميذ بغيره على الأعمال التحريرية، التي تؤدي في الفصول الدراسية، بل تكون فيها، وفي الأعمال التحريرية، التي يكلفون أداءها خارج المدرسة، ولسنا نقصد أن تملى عليهم الأعمال التحريرية إملاء، من قبل المدرس أو سواه، بل نرى أن يكون للتلاميذ شيء من الاختيار، ما دام لهم من إرشاد المدرس هاد يهديهم سبيل السداد.

الشرح:

يكلف المدرس عادة إتباع منهاج معين في كل مادة، تعتمده وزارة المعارف أو الهيئة المهيمنة على التعليم في البلاد، ويرى المدرس في هذا العمل كثيرا من القيود التي لا تسمح له بالافتنان في عمله، وإظهار رغباته في اختيار ما يناسب تلاميذه. والواقع أن المناهج، وإن وضعت مفصلة، ليست بالقيود الثقيلة التي يتصورها المدرس، ففي حدود الموضوع الواحد مجال واسع للاختيار، وإيثار فكرة على فكرة، وطرق متعددة للعرض، وأساليب مختلفة للشرح والإيضاح. ولعل أظهر ما يعانيه المدرس الجديد حيرته في الاختيار، وتردده بين ناحية وناحية من نواحي الموضوع الذي يعالجه، وجهله بما ينبغي أن يؤخذ وما ينبغي أن يترك.

وهناك -إلى جانب هذه الصعوبة- صعوبة أخرى، فإنه حين ينتهي من الاختيار، ويعد مقدارا من الحقائق يراها متماسكة، لا يزال في حاجة شديدة إلى التمييز بين ما يجب شرحه، وما يكتفي فيه بمجرد الذكر، على أنه إن كتب له التوفيق في التفريق بين ما ينبغي إيضاحه وما لا ينبغي، فستقابله عقبة أخرى لا يذللها إلا بعد التفكير طويلا، فإن عليه أن يسأل نفسه بعد: ما نوع الشرح الذي ألجأ إليه في علاج هذه الفكرة؟ وما مداه؟ وما الأمثلة التي أضربها والوسائل التي أستعين بها والخطوات التي أتبعها؟.

هذه الصعوبات من طبيعة عمله، لأنه يعلم مجموعة من التلاميذ، مهما اتفقت في كثير من الصفات فإنها تتكون من أفراد يمتاز بعضهم عن بعض، في مبلغ الإدراك، وسرعته، وحدة الذهن، وبلادته، وقوة الخيال وضعفه، أو جموحه واستقامته، وفي الأمزجة والتجارب، فمنهم من تكفيه الإشارة ويغنيه القليل الدال، ومنهم من يحتاج إلى الإطالة وإعادة القول، ومنهم من لا يقنع إلا بالتفصيل، ومنهم من يكتفي بالإجمال، ومن هنا نستطيع أن نقرر أن ما يحتاج إلى شرح يختلف باختلاف العقول

والموضوع معا، ولهذا كان على المدرس أن يدرس مادته، ويعدها إعدادا تاما، وأن يكون على بينة من تلاميذه، حتى يسير في درسه على مقتضى علمه، ويجعل شرحه بقدر، فلا يزيد عن الحاجة، ولا يقف دون بلوغ الغاية.

والشرح إما أن يكون واردا على الألفاظ والجمل والأساليب، أو على الأفكار والمعاني: ففي الحال الأولى يكون موضوعه المفردات اللغوية الغريبة، والجمل التي تخالف مألوف التلاميذ، والأساليب التي تنطوي على استعارة أو مجاز أو كناية. فالمفردات الغريبة تشرح باستحضار مدلولها، أو صورته، أو رسمه، أو بما يرادفها من الكلمات الشائعة الاستعمال، أو بوضعها في جمل مختلفة تظهر معناها، وليس من الشرح في شيء ما يفعله بعض المدرسين في دروس المطالعة والمحفوظات من اعتمادهم على المعاجم، ونقل ما اشتملت عليه من التعاريف، وقراءته على المتعلمين، فلا يصح شرح الديباج بأنه "ثوب سداه ولحمته الإبريسم" ولا تفسير النرجس بأنه "نبت طيب الرائحة".

أما الجمل الصعبة فيجب أن تحل إلى أصولها الأولى، حتى يستبين التلاميذ فيها طرفي الإسناد. ويجمل بالمدرس أن يستعين بما درس التلاميذ من أبواب النحو، وفي الأساليب التي تشتمل على استعارة أو مجاز أو كناية، ينبغي أن يتجنب المدرس الأمور الفنية العميقة ويكتفي ببيان المعنى المقصود من التركيب.

أن أكثر ما يحتاج إلى الشرح هو الحقائق المعنوية، ذلك لأن المدركات الكلية والأحكام والمبادئ العامة، وما يربطها من علاقة، بعيدة على مدارك التلاميذ، لا يستطيعون الوصول إليها دون مساعدة، ولذلك يجب على المدرس أن يقربها إلى أذهانهم، بالوسائل التي تتأتى له، كأن يلجأ إلى الأمور المحسة، فيتخذ منها معينا له، أو يضرب الأمثال التي تساعده على بلوغ قصده، أو يعتمد على تجارب التلاميذ، أو على قدرته على الوصف والتصوير والرسوم التفسيرية المختلفة، وما شاكل ذلك مما

نذكره بعد في وسائل الإيضاح، فالجزيرة مثلا يسهل إدراك حقيقتها بالنماذج أو الوصف أو الرسم، أو الارتحال إليها، وأطوار النبات المختلفة وتعاقبها يمكن فهمها بوساطة الرجوع إلى تجارب التلاميذ في مزارع القرية، أو في حديقة المدرسة، والتاريخ القديم يفهم في ضوء التاريخ الحديث، والأقطار النائية يستعان على دراستها بما حول التلاميذ، وعملية الضرب توضح بالرجوع إلى عملية الجمع، وخطوط الطول والعرض تحتاج في إيضاحها إلى الكرات المخططة طولا وعرضا وهكذا.

وإنك إذا جعلت الزاوية مثلا موضوع درس لتلاميذ المدارس الأولية، فلن يفيدك في الإيضاح أن تسوق إليهم تعريفها على نحو ما انتهى إليه علماء الهندسة، فنقول "إذا تقابل مستقيم بآخر في نقطة حصل من تلاقيهما زاوية يختلف مقدارها فتكون حادة أو قائمة أو منفرجة، فالزاوية هي الانفراج الذي بين الضلعين وامتداد الضلعين لا يؤثر في قيمة الزاوية– هذا الإيضاح وما ماثله غير مجد في بيان ما تريد، بل هو في الواقع يزيد الموضوع تعقيدا، والأجدر بك أن تعرض على التلاميذ أشكالا من الخشب أو الورق المقوى، وتلفت نظرهم إلى ما تريد منها، ثم تطالبهم بعمل عدد منها وترسم أنواعا على السبورة وتنتقل بهم إلى ما يشاهدونه في حجرة الدراسة من أنواع الزوايا، وفي فناء المدرسة مجال واسع لرسم الزوايا على اختلافها وكذلك في الألعاب والأشغال اليدوية ومن خير الوسائل التي يستعان بها على إيضاح الزاوية الأوتاد والحبال ومشيرا الساعة.

وبعد فهذا نوع من الشرح نراه يناسب عقول التلاميذ في هذه المرحلة وفي أثنائه تساق كلمة الزاوية والرأس والضلعين والانفراج وهكذا، وإن التوغل في الشرح واشتماله على كثير من المعلومات التي لا تتسع لها عقول التلاميذ مضيعة للوقت، وصرف للمتعلمين عن طلب العلم، ومن أمثلة ذلك ما يقع فيه بعض الشادين في التدريس في مجاوزتهم الحد اللائق في الإيضاح، وتعويلهم على سرد الحقائق، والإطناب

في وصفها، وبيان قيمتها، فإن مثل ذلك لا يعدو أن يكون في نظر التلاميذ كلاما أجوف، لا يقرب بعيدا، ولا يزيل إبهام مبهم، ولا يكشف عن حقيقة، ولذلك يجب أن يكون الشرح بمقدار، وأن يكون اعتماد المدرس فيه على تجارب التلاميذ وأن يراعي معلوماتهم اللغوية، ومبلغ ما يفهمون من الألفاظ والأساليب، فإن مجاوزة هذا الحد تحبط العمل.

القصص:

ورد في كتب اللغة "قصصت الخبر قصا، من باب قتل، حدثت به على وجهه"، والذي نهتم به من كلام هذه الكتب، قولها على وجهه، فإننا نرى تفسيرها بأن يجري القصص على نحو ما حدث، وأن يراعي فيه الزمن وسيره، وتسلسل الحوادث فيه، وبهذا يمتاز القصص عن الوصف، لأن الواصف إنما يصور الأشياء على نحو ما هي عليه، دون أن يكون للزمن اعتبار عنده.

والقصة من أقدم الوسائل التي اتخذها الإنسان في العصور الغابرة لتعليم الناشئين، فقد استخدمها في حثهم على الأخذ بالأخلاق الفاضلة، وعلى الاستمساك بالمعتقدات الدينية، وطالما بعث فيهم الشجاعة، وأثار الحمية في قلوبهم، وأيقظ في نفوسهم حب الوطن وأهله، ونقل إليهم تاريخ أسلافهم، وصور لهم الملاحم الكبيرة التي ظهرت فيها بسالة قومهم، بوساطة القصص، التي كانوا يحفظون كثيراً منها عن ظهر قلب.

وما زالت القصة إلى وقتنا هذا شائعة بين الناس، يتندرون بها في مجالسهم، ويستخرجون الحكمة من ثناياها، ويرون فيها عظة وعبرة، وليس أدل على ذلك من تزاحمهم على المقاهي، التي تعني بقصص عنترة وأبي زيد الهلالي والزناتي خليفة، وما

زال لكتاب ألف ليلية وليلة وأمثاله، من كتب القصص، قيمة عظيمة عند الجمهرة العظمى من قراءة العربية.

وقديما ضرب الله الأمثال للناس، وقص في كتابه أحسن القصص، وذكر سير الأنبياء وأخبار المرسلين وأنباء الشعوب وما آل إليه أمرها، وجعل منها عبرة لبني الإنسان لعلهم يتذكرون.

والبحث في القصة يقتضي الكلام عليها من عدة وجوه: من جهة موضوعها والغرض منها، ومن جهة أشخاصها التي جرت على ألسنتهم، ومن جهة لغتها وأسلوب البيان فيها، ومن جهة طريقتها وإلقائها والإبداع في تمثيلها، ومن جهة السامعين وفهمهم لها ومبلغ أثرها فيهم.

فأما من جهة الموضع فبديهي أنها تختلف على حسب اختلاف الناشئ ومبلغه من الاستعداد والعلم، فإن الحكايات التي تناسب الطفل الصغير لا تناسب البالغ الرشيد، وينبغي أن يتجنب في حكايات الأطفال تعقيدها، وكثرة أشخاصها، وخفاء الغرض منها. وتترك الحكايات المحزنة، والتي تملأ المتعلم خوفا وفزعا، والتي تدور حول وجدان لم يجر به الطفل بعد، وأحسن القصص في مرحلة الطفولة الذي يجري على ألسنة البهائم، ويكون الغرض منه التسلية والضحك، وتمضية الوقت في غبطة وسرور، ولا بأس بإيراد القصة على ألسنة الأشخاص، بشرط أن يكون عددهم قليلا، وعلاقة بعضهم ببعض واضحة، لا تتطلب من الناشئ إجهاد فكر، على أن الغرض من القصة لا يقف عند حد التسلية، فقد يشمل سوق الحقائق المختلفة في صور خلابة، وذلك كالحكايات التي تبين طبائع النبات، ومراحل نموه، والبحر وأهواله، ومعيشة الناس في الأقاليم المختلفة، أو نشوء الصناعات وبيان ما يستخدم فيها من آلات وفق الإنسان لابتداعها، ومن هذا القبيل حكايات استكشاف منابع النيل،

والأقاليم الاستوائية، والقطبين الشمالي والجنوبي، وتسلق قمم الجبال العالية، كافرست والرحلة إلى الصحراء.

وقد تجعل الحكايات وسيلة جذابة لعرض الحقائق التاريخية على اختلاف عصورها، ولقد جرب المربون هذا الأسلوب من أساليب تدريس التاريخ فوجدوا له سلطانا على النفس، وامتلاكا للأفئدة وخاصة إذا كانت الحكاية تدور حول شخص يقرب من التلاميذ سنا.

وهنا موضع زلل يجب أن ننبه إليه، ذلك أن الجمهرة العظمى من المشتغلين بالتعليم تزعم أن الحكاية لابد أن يكون لها مغزى أدبي، وأنه المقصود الأسمى منها، ويرهقون تلاميذهم بتكليفهم ما لا طاقة لهم به، ولا يزالون يلجون بهم الأبواب حتى يصلوا إليه أو يخيل إليهم أنهم وصلوا إليه، والواقع أن هذا ضرب من التعسف الذي شاهدنا آثاره في بعض المدارس، إذ ليس من الضروري أن يكون للحكاية مغزى، بل قد يكون الغرض منها مجرد اللهو البريء، وإذا كان لها مغزى فليس من الحكمة أن يلتزم المدرس الوصول إليه، ويفرضه على التلاميذ فرضا.

أما من ناحية اللغة فيراعي مناسبتها للموضوع، وسهولتها، وقصر جملها، ووضوح أسلوبها، وقلة عدد الكلمات التي تستعمل فيها، فإن الرصيد اللغوي لدى الطفل قليل، على أن من المستحسن إدخال كلمات جديدة في سياق القصص، ما دام السياق يساعد على فهمها، حتى تتسع المعلومات اللغوية، وتزداد الثروة الكلامية عند الأطفال، ولا بأس بتكرار بعض الصفات الواردة فيها، والتزام عبارات معينة تعاد كلما حسنت الإعادة، فإن التكرار محبوب وهو من خير الوسائل التي تساعد الطفل على الانتباه، وتعلم بعض المفردات– هذا إلى ما فيه من تسلية وبعث شوق.

ليس على المدرس –بعد اختيار الحكاية وإعدادها وحذف ما لا يناسب منها وإضافة ما يراه ضروريا لها– إلا أن يفكر في الطريقة التي يجب عليه أن يتبعها عند إلقاء الحكاية، إذ من الواجب أن يمتلئ بروح القصة، وأن يكون قديرا على البيان، وأن يتصور المواقف المختلفة كلما انتقل من مرحلة إلى مرحلة، وأن يختار مكانا يشرف منه على جميع التلاميذ، وأن يكون صوته مسموعا واضحا، ونغمته عذبة طبيعية، خالية من الحشرجة وسائر عيوب الصوت، وأن يستعين بالإشارات والحركات لبيان مقاصده في غير سرف، وأن يلاحظ السرعة والبطء ورفع الصوت وخفضه على حسب ما تدعو إليه الحاجة، وأن يسير في القصة مرتبة متتابعة الحوادث حتى يتجلى للتلاميذ تماسكها وارتباط فصولها ووحدة الغرض منها. وللمدرس الخيار بين أن يترك أشخاص القصة يتحدثون، فيسأل بعضهم بعضا، ويجيب بعضهم بعضا، ويدور الحديث بينهم على نحو ما يدور بين الناس في المجمع العامة، وهذا أسلوب ممتع يتضمن كثيرا من الجدة والطرافة، أو أن يتولى هو القصص، ويعتبر أشخاص القصة بعيدين عن الزمان والمكان. وفي هذه الحالة يجمل به أن ينوع في صوته حتى يجلي لتلاميذه المواقف المتباينة من ضعف وقوة وشدة ولين.

أن لكل حكاية أثرا تتركه في النفوس، ولكن يحط من قدر الحكاية، ومبلغ تأثيرها، تقسيمها إلى فصول قصيرة، وإطالة الوقوف عند آخر كل فصل، لسؤال التلاميذ فيه ومناقشتهم في تفصيل ما ينطوي عليه، إلا إذا قصد المدرس أن يحل عقدة الألسنة ويشجع التلاميذ على الحديث. وكذلك يقلل من شأنها قطعها لتنبيه الغافل وردع العابث بالنظام، وإلقاء الأوامر المختلفة، فإن لها جوا يخلقه الاسترسال في القصص، والإبداع في التصوير، وإيقاظ الخيال، والأجدر بالمدرس أن يسير في طريقه ويتخذ من صوته وعينه وحركات يديه وأسرة وجهه وسائل لحفظ النظام في الفصل.

بقى أمر آخر لابد من الكلام فيه، وذلك هو استعمال وسائل الإيضاح في القصص المختلفة، وفي رأينا أن ذلك سائغ في جميع الحكايات لا فرق بين الخيالي والتاريخي والمغامرات المتنوعة، على شريطة ألا نمعن في التفصيل، فإن الإمعان فيه يسد باب التخيل أمام الطفل.

لا خير في الحكايات إذا لم يجن منها التلاميذ فائدة تهذيبية أو لغوية أو تاريخية أو علمية أو فنية، ولذلك نرى أن القصص الناجحة هي التي تثير نشاط التلاميذ، وتدفعهم إلى عمل نافع، كأن تتوجه نفوسهم إلى قراءتها مفصلة من كتاب، أو إلى إعادتها، أو تحريرها، أو رسم صور مختلفة لإيضاحها، أو تمثيلها، أو تغيير مجراها والافتنان في نهايتها، ولا يخفى أن القصة طليعة الرواية الأدبية الناضجة ومقدمة لدراسة الأدب، ووسيلة لكسب العلم.

الوصف:

الوصف تصوير الأشياء، على نحو ما هي عليه في الواقع، بوساطة اللغة؛ فالواصف يتناول الشيء من جهاته المتعددة، ويجلي كل ناحية من نواحيه بألفاظه وعباراته، فعمله عمل الرسام الماهر، وإن اختلفت الوسيلة، وتباينت الأداة.

والوصف من فنون الكلام، التي تستعصي على كثير من الناس، لاحتياجها إلى دقة الملاحظة، وقوة التذكر، وحسن الاختيار، وسلامة الذوق، وضبط الخيال، وانطلاق اللسان، وسلاسة العبارة، وهو من خير وسائل التعلم، فهو الذي يقرب البعيد من الأشياء، ويصور المشاهد المختلفة من بقاع الأرض، فيعرض الجبال والسهول، والأودية والأنهار، والغابات والبحار، والمدن العامرة، والقرى والدساكر، والسفن تشق عباب الماء، والقطر البخارية تقطع الفضاء، والمراعي والمزارع، وعادات

الناس في مواسمهم وأفراحهم وأتراحهم وطرائق معيشتهم، وعلى العموم يتسع مجال الوصف حتى لا يترك شيئا مما حوى العالم.

ولا يوصل الوصف إلى الغرض المقصود منه إلا إذا روعي فيه الانتفاع بتجارب التلاميذ، وما يحيط بهم في تصوير ما غاب عنهم، فإن الناس قد يستمعون لواصف واحد، ولكنهم يختلفون في تفسير وصفه، تبعاً لاختلاف تجاربهم في الحية، ومن هنا كان على المعلم أن يقدر ما تشتمل عليه عقول التلاميذ من الحقائق، وما يستطيعون فهمه من الكلام، حتى لا يشتط في الوصف، ولا يجاوز القدر المناسب.

ولابد في الوصف أيضا من ملاحظة القوانين التي يسير العقل على مقتضاها في الإدراك، فالواصف لابد أن يتعرض للأشياء أول في إجمال، ثم ينتقل بعد ذلك إلى التفصيل، ففي وصف النيل مثلا ينبغي أن نصوره تصويرا مجملا بادئ بدء، ثم نتناوله من نواحيه المختلفة، فنعرض لتعرجه واتساعه وضيقه وسرعة جريه وبسطته والملاحة فيه والجسور التي عليه والقنوات التي تستمد ماءها منه والمدن العامرة على شاطئيه، ولا يخفى أن الواصف لا يتناول بوصفه هذه الأجزاء منفصلة متفرقة لا رابطة بينها، بل لابد من التعرض لتماسكها وإحلال كل جزء منها في محله اللائق به من الموصوف.

ولا شك أن مبلغ ما يذهب إليه الواصف من التفصيل يرتبط ارتباطا وثيقا بحال التلاميذ ومبلغهم من العلم، فوصف النيل لتلاميذ السنة الثانية من المدرسة الابتدائية لا يناسب تلميذ السنة الرابعة من المرحلة عينها، لأنه دون مستواه، وكذلك الجمل مثلا يوصف لتلميذ السنة الأول من المدرسة الابتدائية، ولطالب في مدرسة الطب البيطري، والموضوع في ذاته واحد، ولكن الخلاف في الحالين يرتبط بمبلغ ما يتناول الواصف من الحقائق.

والناس يختلفون في قدرتهم على الوصف، وتتفاوت مذاهبهم في الاختيار، فمنهم المعقود اللسان القليل الحيلة، الذي يريد أن يذكر الشيء فينساه، وأن ينساه فيذكره، ومنهم الثرثار المتفيهق، الذي يخرج من الموضوع إلى سواه استطرادا، فيضل الطريق، ويغفل الموضوع، ومنهم الموفق في اختيار العناصر، الذي تواتيه اللغة سهلة واضحة، فينطلق لسانه بما يريد، لا يزيد عليه، ولا ينقص عنه، فيصور الموصوف تصويرا جليا يكسبه حياة وقوة، ويوسع خيال تلاميذه، ويزيد في معلوماتهم دون ملل أو سآمة، وتنبعث فيهم رغبة حقيقية في الاستزادة من الموضوع.

والأحسن في الوصف أن يكون طبيعيا، فوصف الأهرام مثلا لا يبدأ بالكلام في داخلها، وبيان ما اشتملت عليه من السراديب والحجر، وإنما يبدأ بمنظرها العام كما تبدو للرائي من بعيد، فإنها أول الأمر تظهر صغيرة سحيقة ذاهبة في السماء، تغطيها السحب وتحجب سطحها عن العين، فإذا اقترب منها شيئا فشيئا وضحت له تدريجا، وأدرك حجمها، وشاهد سطحها، والحجارة الضخمة التي بنيت منها، ونظر إلى قمتها، ودهش لارتفاعها. وعلى هذا النحو، أو ما يقرب منه، يسير الواصف حتى يصور للسامع حقيقة ما رأى مستعينا بضرب الأمثال، وعقد الموازنة.

وقد يكون الموصوف أمام العين مباشرة، فيبدأ الواصف بالمنظر العام أولا، ثم ينتقل بعد ذلك إلى التفصيل، مقدما المهم من الأجزاء على سواه.

ويصحب الوصف أحيانا ببعض وسائل الإيضاح، إذا كان الغرض أن يؤدي المدرس إلى أذهان تلاميذه فكرة واضحة محدودة، فإن الصورة تبلغ ما لا يبلغه الوصف الكلامي، ففي وصف الجامع الأزهر مثلا، يحسن أن يقرن الوصف الكلامي بصورة له واضحة تبين مبلغ اتساعه، وطراز بنائه وارتفاعه، وما اشتملت عليه المقاصير من الأعمدة والنقوش العربية والكتابة الكوفية، واجتماع الطلاب فيه

وجلوسهم حول شيوخهم، لأخذ العلم عنهم، وما قيل في الأزهر يقال في الجبال والغابات والصحاري وسواها من الموضوعات الجغرافية.

أما إذا كان الغرض من الوصف مجرد إثارة المشاعر، فليس من المصلحة الاستعانة بصورة، كما في اجتماع الحجيج بمكة، وطوافهم حول الكعبة، وسعيهم بين الصفا والمروة، وخضوعهم لله، وإعراضهم عن ترف الحياة وزينتها، ورضاهم بالقليل من العيش، وتجردهم عن المخيط، وتذكرهم يوم الآخرة، يوم يعرضون على الله، ليجارى كل منم بما عمل.

إن الصورة التي يستعان بها لابد أن تكون واضحة بينة القصد، فيها شيء من الجمال، فالرسوم الرمزية، والخالية من عناصر الجمال لا ينبغي عرضها على التلاميذ، وأنا لموضحون ذلك فيما بعد حين نتكلم عن وسائل الإيضاح.

وبعد فليس الغرض من الوصف تلقين المعلومات مرتبة مفصلة، ليحفظها التلميذ عن ظهر قلب، ليؤديها كاملة أو ناقصة عند الامتحان، ولكن الوصف وسيلة مجدية لإثارة الشوق إلى العلم، وبعث الرغبة في البحث والاستزادة من الموضوع، والوصول إلى كثير من حقائق الكون المختلفة في استقلال فكر وبعد نظر.

وسائل الإيضاح:

حقائق العلم ليست متساوية من جهة الوضوح والخفاء، فبعضها واضح تجليه التجارب العامة، ويرشد إليه الواقع المحس، وبعضها خفي يعز على الفهم إدراكه، إلا إذا اتخذ مما حوله وسائل للكشف عنه، وكثير من حقائق العلم من النوع الثاني، ولاسيما إذا كان المتعلم صغير السن، لم تتسع تجاربه حتى تشمل مظاهر الوجود المتعددة.

لهذا كان على المدرس، حين يفكر في درسه، أن يفرق أولا بين الحقائق الواضحة والحقائق الغامضة، وأن يتلمس الوسائل المختلفة، وينير سبيل الفهم، ويكشف ما غمض من الحقائق، ويقر به إلى عقول التلاميذ، وكل شيء يجلو به المدرس حقيقة، أو يوضح مشكلة، أو يصور مبهما، أو يقرب من الذهن بعيدا، يسمى وسيلة الإيضاح، فهي على هذا تشمل المثل يضربه المدرس، أو القصة يشير إليها، أو الحادثة من حوادث التاريخ المرتبطة بالدرس، أو الرسم البياني تجري به يده على السبورة، أو الصورة الشمسية يعرضها على تلاميذه، أو نماذج الأشياء ذات الأبعاد الثلاثة، أو أعيان الأشياء الخارجية التي يستحضرها في الدرس، أو حركات المدرس وسكناته.

من هنا نعلم أنها كثيرة الأنواع واسعة النطاق، غير أن الذي يجب أن يلاحظ فيها أمران؛ تدل عليهما التسمية: أولهما أنها وسائل، وثانيهما أنها للإيضاح، والأقل يقتضي أنها ليست مقصودة لذاتها، فلا يصح أن يشغل بها المدرس عن حقائق درسه، والثاني يقتضي أن يكون هناك أمر غامض، حتى تساق لإيضاحه والكشف عنه. إذن ليس من صناعة التدريس في شيء ما يفعله بعض الشادين في العلم من جعل وسائل الإيضاح في المنزلة الأولى، ومن زيادة العناية بها، والتأنق في صنعها، والإكثار منها، فإن ذلك من شأنه أن يصرف الأذهان عن الفكرة الأصيلة، التي سيقت الوسائل لإيضاحها.

وهناك أمور أخرى لابد من مراعاتها في وسائل الإيضاح، منها أن تكون واضحة في ذاتها، لأنها إذا كانت خفية كانت عديمة الجدوى، بل ربما زادت الموضوع تعقيدا على تعقيد، ومنها أن تمثل الحقيقة بقدر الاستطاعة، فإنها سيقت لجلائها، والكشف عما انطوت عليه، ومنها أن يقتصر فيها على قدر الحاجة، فلا معنى لشحن خرائط الجغرافية مثلا بكثير من المعلومات التي لا يستدعيها الدرس، ومنها أن

يلتزم فيها مقياس واحد، ففي النماذج والرسوم والخرائط الجغرافية وسواها يجب أن تكون نسبة التكبير أو التصغير واحدة في جميع الأجزاء على السواء، فلا يصح عرض خريطة لوادي النيل مثلا إلا إذا كان مقياس الرسم فيها جميعها واحدا لأن اختلاف المقياس يصور الأشياء على غير وجهها، ومنها أن تكون مناسبة في حجمها حتى يسهل على كل تلميذ رؤيتها، دون إجهاد بصره، ومنها أن تعرض في مكانها وزمانها من الدرس، وأحسن الوسائل ما كان من صنع التلاميذ أنفسهم، أو صنع المدرس بمعونة التلاميذ، ولا خير في الوسائل التي يكثر عددها حتى تتتابع، على التلاميذ في إسراع لا يتمكنون معه من دراستها، ولا معرفة المقصود منها.

أشرنا من قبل إلى أن وسائل الإيضاح كثيرة متنوعة، ونتعرض الآن لبيان أنواعها:

فمنها أعيان الأشياء الخارجية، وقد تكون هذه أفضل أنواع الوسائل، لأنها تمكن التلاميذ من استمداد العلم من مصدره الأول، وتقدرهم على أن يتصلوا بالأشياء اتصالا مباشرا، ويجعلوها موضع بحثهم، ومحط انتباههم، ويستنبطوا منها الحقائق العلمية المختلفة، على أن أعيان الأشياء ليس من السهل الحصول عليها في كل آن، وقد يكون اتصال التلاميذ به اتصالا مباشرا غير ممكن، كما في الحيوانات المتوحشة، أو الزواحف السامة، وإن استحضار الشيء ذاته في فصل الدراسة قد يقطع الصلة بينه وبين البيئة التي ينمو ويعيش فيها، وفي هذا مسخ للحقائق، وتغيير لنظام الوجود.

ومنها النماذج ويقصد بها تماثيل الأشياء المجسمة، ذات الأبعاد الثلاثة، وهي تحل محل الأشياء ذاتها عند تعذر الحصول عليها، وهي ميسورة في كثير من الأحوال، وفيها غنية عن الشيء ذاته، ولو من بعض الوجوه، وقد تكون أعم نفعا من الأشياء

ذاتها، إذا لوحظ أنها تخضع للدراسة الدقيقة، وتتناولها الحواس دفعة واحدة، فالعين تراها متماسكة الأجزاء، واليد تلمسها، وتقلب أجزاءها.

ومنها الصور الشمسية وهي تؤدي الشيء على وجهه الصحيح، تجعله واضحا محدودا متناسب الأجزاء، فلا يطغى منه جزء على جزء، وقد تؤخذ الصورة الشمسية للشيء الواحد من عدة جهات، حتى يراه التلميذ من كل ناحية وتكمل صورته عنده.

والصور الشمسية أقل كلفة من أعيان الأشياء، ونماذجها، والحصول عليها ميسور، وقد عنيت السلطات التعليمية المختلفة في كثير من البلاد بتصوير كثير من معالم التاريخ، ومن الجهات الجغرافية النائية– نباتها وحيوانها وأنهارها وجبالها وسكانها وطريق معيشتهم وعاداتهم وغير ذلك مما يصور حياة الإقليم كاملة ويمثل مصنوعاته وأطوارها.

ومنها الرسوم التي يلجأ إليها المدرس حين يقف أمام تلاميذه، وهذه تكون من صنعه أو صنع سواه، والنوع الأول أحسن النوعين، فإنه يعلم مقدار ما يحتاج إليه تلاميذه فيقتصر عليه، والرسوم كثيرة الفائدة قليلة الكلفة، وهي أداة طيعة للمدرس يلجأ إليها كلما استعصت على التلاميذ فكرة، وأدق عليهم ارتباط جزء بغيره، على أن في رسم المدرس لما يريد أمام التلاميذ زيادة في إيضاح موضوع الرسم، فإنه يرسمه جزءا جزءا كلما اقتضت الحاجة، وبعثا لانتباههم فإن التجربة قد دلت على أنهم ينتبهون إلى ما يعمل المدرس أكثر مما ينتبهون إلى ما يقول، زد على ذلك أن المدرس قد يطالبهم بمحاكاته في الرسم، ولا شك أن ذلك يستدعي دقة الملاحظة، ووضوح الفكرة، وبقاءها في دائرة العقل زمنا طويلا، هذا إلى ما فيه من توجيه للنشاط وتنمية للذوق الفني عند التلاميذ.

ومنها المصورات الجغرافية، وهذه عميمة النفع، لا تخلو منها مدرسة، وحقائق الجغرافية لا تفهم بدونها، غير أن الذي يؤخذ عليها أمران؛ أولهما أنها شاملة لكثير مما يمكن الاستغناء عنه، ضرورة أنها رسمت للكبار، ومن هنا كان من الضروري أن يقوم المدرس برسم ما يحتاج إليه من هذه الخرائط، حتى يقتصر فيها على ما يريد إيضاحه، والأمر الثاني أن بعض المدرسين يقف عند حد هذه الخرائط، ويكتفي بأن يعرف التلاميذ أسماء الجبال والأنهار، والأدوية والمدن، ولا ينتقل بخيالهم إلى هذه الأشياء ذاتها فيصورها لهم تصويرا تحيا به في أذهانهم، لذلك يجب أن نذكر المدرسين بأن الخرائط –كسائر وسائل الإيضاح– وسيلة لا غاية.

ومن وسائل الإيضاح اللغة وهي أداة سهلة طيعة تمتاز على غيرها بأنها توضح المحسوس والمعقول معا، فالمعاني الكلية مثلا لا يمكن أن يكشف المدرس عنها إلا بواسطة اللغة، وليست هناك وسيلة أخرى يمكن الالتجاء إليها في إيضاحها.

ومن الإيضاح اللغوي وضع كلمة واضحة مفهومة المعنى مكان أخرى غامضة، وذكر الأمثلة التي تدخل في دائرة التعريف، وتشبيه شيء فيه إبهام بشيء واضح معروف، وذكر قصة للاستعانة بها على فهم موقف من مواقف التاريخ، أو خلق من الأخلاق، وقد مرت الإشارة إلى ذلك عند الكلام في الشرح والوصف والقصص فارجع إليه إن شئت.

ولا يفوتنا ونحن نتعرض لوسائل الإيضاح، أن نذكر ما للفانوس السحري والخيالة من الفائدة، فإنهما من خير وسائل العرض، ولهذا ينبغي أن تنتفع بهما المدارس على اختلافها، فإن من السهل على المدرسة القروية أن تنظم رحلات إلى المدن التي فيها خيالة، تعرض صورا تعليمية، ليرى التلاميذ كثيرا من الحقائق التي يصعب عليهم إدراكها.

ومن وسائل العرض السبورة، وليس أدل على ضرورتها والاعتراف بفائدتها من وجودها في كل فصل من فصول الدراسة في المدرسة الحديثة، وأي مادة من مواد الدراسة تستغني عن السبورة؟ فهي في درس الرسم عنصر جوهري لا يقوم الدرس إلا به، وكذلك في درس التاريخ والجغرافية ودروس اللغة ومبادئ العلوم وسواها من كل ما يدرس في المدارس الأولية، والابتدائية، ولذلك تجب العناية بصنعها وصقلها وطلائها، كلما اقتضى الحال ذلك، ووضعها في مكان يمكن التلاميذ جميعا من رؤيتها مع السهولة والوضوح، وعلى المدرس أن يهتم بنظافتها، وأن يكتب عليها بخط واضح، وأن ينظمها تنظيما حسنا يسهل على التلاميذ فهم الحقائق وتذكرها، ولا بأس بأن يستعمل الطباشير الملون لبيان مقاصده المختلفة، كأن يفرق بين جيش وجيش، أو يختص كلمة أو جملة بمزيد عناية، ويجعلها مثار لانتباه، ومجال المناقشة كما في درس القواعد.

ومن العوامل الهامة التي يتوقف عليها نجاح الدرس وفرة العناصر المادية اللازمة له كالخرائط والأجهزة والصور والنماذج والسبورات الإضافية والأدوات الضرورية في دروس الخط والرسم والأشغال اليدوية والهندسة العملية. فعلى المدرس أن يفكر في جمع هذه الأشياء ويستحضرها قبل الدرس بحيث تكون معدة للاستعمال عند الحاجة إليها وإلا ضاع جانب من زمن الدرس وأفلتت من المدرس "اللحظة السيكولوجية" لاستعمال تلك الأدوات أو وسائل الإيضاح وترتب على ذلك نقص اهتمام التلاميذ بها عند عرضها.

ومن الأمور المفيدة للمدرس الذي يكون قادما على التدريس في فصل لا يعرفه معرفة جيدة أن يزور غرفة الدراسة قبل الدرس ليتحقق بنفسه مما فيها من الأدوات اللازمة لدروسه ويفكر في سبل الانتفاع بها وفي مكان عرضها وطريقته.

الفصل العاشر

الامتحانات والاختبارات المدرسية

أنواع الامتحانات:

أشرنا في الفصل الرابع إلى اختبارات الذكاء وأهميتها للتعليم. وهذه الاختبارات تقيس الاستعداد العقلي العام الذي وهبه الخالق لكل تلميذ، ولكنها لا تدلنا على مقدار تحصيله في أية مادة من مواد الدراسة. فللوقوف على قوة التلاميذ في المواد المختلفة، تستعمل الامتحانات المدرسية المألوفة.

وقد تعرضت هذه الامتحانات في السنين الأخيرة إلى أشد المطاعن. فاعترض عليها ناقدوها بأنها تؤدي إلى إهمال التهذيب الخلقي والعقلي الصحيح، وقصر جهود المدارس على إعداد التلاميذ بمختلف الوسائل والحيل للنجاح في الامتحان؛ وأنها تمنع المعلمين عن مسايرة ميول التلاميذ الحقيقية، وإطلاق القسط المعقول من الحرية لهم في الدراسة؛ وأنها تحول دون مراعاة المدارس لحاجات المجتمع والبيئة المحلية، لضرورة توحيد المناهج في المدارس المختلفة لتسهيل الامتحانات العامة؛ وأنه يترتب عليها إرهاق للتلاميذ، وإضرار بصحتهم، وإتلاف لأعصابهم، لاسيما إذا اشتد فيها عنصر المنافسة؛ هذا إلى أنها لا يمكن أن تكون مقياسا دقيقا لقوة التلاميذ وتحصيلهم.

ولعل كل من خبر التعليم بمصر في المدة الأخيرة يسلم بأن هذه الاعتراضات تشير إلى أخطار حقيقية قد تنتج عن الامتحانات. ولكننا إذا أنعمنا النظر نجد أن معظمها لا يصدق على الامتحانات في حد ذاتها، بل هي نتيجة للإكثار منها، وسوء استعمالها، والمغالاة في أهميتها، بجعلها الغاية الأخيرة للتعليم، بدل أن تكون وسيلة من وسائله. فالامتحان كالنار: خادم نافع، وسيد مؤذ.

ثم أنه ينبغي أن نذكر أن هناك أنواعا مختلفة من الامتحانات، وما يصدق على بعض هذه الأنواع قد لا يصدق على البعض الآخر. وإذا استعرضنا الامتحانات المعروفة في مصر، أمكننا أن نميز فيها بين الأنواع الآتية:

(١) الامتحانات العمومية: وهي امتحانات تعقدها وزارة المعارف للطلبة في نهاية كل مرحلة من مراحل التعليم، كمرحلة التعليم الابتدائي، أو الثانوي، أو الفني، وتعطي للناجحين فيها شهادة. والغرض الأساسي منها معرفة المستوى الذي بلغه الطالب في تحصيله في المرحلة بأجمعها، ودرجة صلاحيته للانتقال إلى المرحلة التالية من مراحل التعليم. ويضاف إلى هذا أغراض أخرى ثانوية: فإنها تقف الوزارة إلى حد ما على أي نقص خطير في كفاية المدارس من حيث تدريس المواد المقررة بها، وتساعد على معرفة مدى ملاءمة المناهج لقوى التلاميذ بوجه عام.

وهذه الامتحانات تحاط في العادة بجو رسمي، وتحف بها مظاهر الرهبة، وكثيرا ما تغالي المدارس، ووزارة المعارف، والطلبة، وأولياء أمورهم، في أهميتها، فتعتبر المحك الوحيد لجهود التلاميذ ولجودة التعليم الذي يتلقونه في المدارس. وفي هذه الظروف تصبح مصدر خطر حقيقي على التعليم وعلى صحة التلاميذ، وتصدق عليها الاعتراضات التي أشرنا إليها من قبل. ومن حسن حظ المدارس الأولية بمصر أن تلاميذها لا يتعرضون لمثل هذه الامتحانات.

(٢) الامتحانات المدرسية السنوية أو نصف السنوية: وهي امتحانات تعقدها المدرسة لسائر فصولها في آن واحد، بقصد الوقوف على مدى تحصيل التلاميذ في السنة أو الفترة السابقة للامتحان، وانتقاء من يصلحون منهم للانتقال إلى الفرقة التالية لفرقتهم.

وهي أقل رهبة من الامتحانات العمومية، ولكنها لا تخلو من المظاهر الرسمية التي يقتضيها تنظيم الامتحان للمدرسة كلها في آن واحد. ويغلب أن يقوم بوضع أسئلتها للفصول المختلفة غير مدرسيها، مما قد يحمل مدرسي الفصول على أن يحسبوا لها كل حساب طول السنة، ويوجهوا جهودهم إلى إنجاح التلاميذ فيها، بصرف النظر عن مقتضيات التعليم الصحيح. كذلك لابد أن يكون لهذه الامتحانات وقع شديد في نفوس التلاميذ، بسبب طول ترقبهم لها، وشعورهم بأن نتيجة مجهوداتهم في سنة بأكملها، ونظرة مدرسيهم وزملائهم وأولياء أمورهم إليهم، تتوقف على ما يعملونه في الساعات القليلة التي يؤدون فيها تلك الامتحانات.

لذلك اتجهت المدارس الحديثة إلى الإقلال من هذا النوع الرسمي من الامتحانات، وجعل انتقال التلاميذ من فرقة إلى أخرى متوقفا على عملهم طول السنة، لا على نتيجتهم في امتحان واحد، قد يستعدون له استعدادا مصطنعا في أسابيع معدودة. على أنه ليس ثمة ما يمنع ناظر المدرسة من عقد امتحان لفصول فرقة معينة أو عدة فرق في آن واحد، إذا دعت الحاجة إلى ذلك؛ وله أن يقوم هو بنفسه بإجراء هذا الامتحان، أو يكلف مدرسين من غير مدرسي الفصول القيام به. والغرض من ذلك أن يقف على مدى تقدم تلك الفصول في الدراسة، ويتحقق من درجة كفاية مدرسيها، وصلاحية الطرق التي يستعملونها في التدريس؛ كل هذا مع مراعاة الفروق الطبيعية بين تلاميذ الفصول المختلفة في الاستعداد.

(٣) اختبارات الفصول: وهي اختبارات يعطيها المدرس تلاميذ فصله من آن لآخر، في أوقات الدروس العادية، كي يقف على مقدار تحصيلهم في مادته وفهمهم للموضوعات التي درسوها، ويتبين نواحي القوة والضعف في كل تلميذ على حدة، حتى يستطيع أن يعالج كلا منهم بما تقتضيه حالته، وأن يزيد عنايته بالموضوعات التي أظهر التلميذ ضعفا عاما فيها. وهي فوق ذلك تهيئ للتلاميذ والمدرس فرصة لمراجعة

الدروس وتنظيم المعلومات، وتبين مدى مقدرة الفصل على تطبيق هذه المعلومات واستخدامها. فهي لذلك أداة نافعة في يد المعلم، تساعده على تحقيق أغراض التعليم، ولا تتعرض لأي نقد أو اعتراض من الاعتراضات التي توجه عادة للامتحانات، فلا ضرر من الإكثار منها.

وينبغي أن يشرف ناظر المدرسة على هذه الاختبارات، فيطلع على أسئلتها ونتائجها، ويلاحظ تسجيل هذه النتائج بدقة، بطريقة تسهل الرجوع إليها في كل وقت. لأن نتائج الاختبارات التي يؤديها التلميذ في السنة تعطينا صورة واضحة لعمله في خلال السنة، ونتائج الاختبارات التي يؤديها طول مدة المرحلة الدراسية تبين بأجلي بيان مدى تقدمه الدراسي في خلال المرحلة، ومقدار ما حصله من مناهج المرحلة بأجمعها. فإذا عنى بهذه الاختبارات، أمكن جعلها الأساس الذي يبنى عليه نقل التلاميذ من فرقة إلى أخرى، وفي النهاية الأساس الذي تمنح الشهادات الدراسية عليه.

وقد فطنت وزارة المعارف أخيرا إلى أهمية هذا النوع من الاختبارات، فاستبدلته بامتحانات وسط السنة في المدارس الابتدائية والثانوية. إذ أوجبت عل كل مدرس أن يعطي تلاميذ فصله في أوقات الدراسة العادية ثلاثة اختبارات في السنة على الأقل، ترصد نتائجها في سجلات المدرسة، وفي بطاقة دراسية خاصة لكل تلميذ. ويؤخذ متوسط درجات الاختبارات الثلاثة في كل مادة ليعتبر درجة أعمال السنة للتلميذ فيها، وهي درجة لها أثر عملي في نقله، إلى جانب امتحان آخر السنة. ولا شك في أنه إذا نجحت هذه الخطوة الأولى عند تطبيقها، فسيتلوها إلغاء امتحان آخر السنة بشكله الحالي، وجعل الاختبارات الفترية –أي التي تعطى للفصل في فترات من السنة– مع ملاحظات المدرسين على التلاميذ، أساس النقل من فرقة لأخرى.

وإذ كان نظام امتحان آخر السنة غير موجود في المدارس الأولية، فلاختبارات الفصول فيها أهمية لا تخفى. ولذلك سنقصر الكلام في بقية هذا الفصل عليها.

الاختبارات التحريرية والاختبارات الشفوية:

من المسائل التي تعرض للمدرس عندما يريد اختبار تلاميذه المفاضلة بين الاختبارات التحريرية والاختبارات الشفوية، ومعرفة الأنسب منها للكشف عن قوة التلاميذ الحقيقية. وجواب ذلك يتوقف على ظروف كل حالة، فلكل من النوعين فوائده ومناسباته التي يصلح لها أكثر من الآخر.

وبديهي أن بعض المواد، كالمطالعة الجهرية والمحادثة، لا يمكن الاختبار فيها إلا شفويا؛ وأن بعضها، كالخط والرسم والإنشاء، لا يمكن الاختبار فيها إلا تحريريا. ثم إن الاختبار الشفوي أنسب لصغار التلاميذ، الذين لم يكسبوا بعد المهارة الكافية في الكتابة وفي التعبير عن أفكارهم بوساطتها، ولم يتدربوا على مواصلة العمل وتركيز الانتباه اللازمين للإجابة عن عدد من الأسئلة التحريرية في جلسة واحدة. فالاختبار التحريري لا يظهر قوة الطفل الصغير على حقيقتها، كما تظهرها بضعة أسئلة شفوية تلقى عليه بروح العطف، ويجيب عنها كما لو كان يتحدث حديثا عاديا. ويستطيع المختبر في الاختبار الشفوي استدراج الطفل إلى الإجابة بمختلف الوسائل، وإذا وجد أن في تعبيره نقصا أو غموضا، سهل عليه أن يستوضحه عما يريد. على أن هذا يتطلب من المختبر مهارة وخبرة بطبيعة الأطفال، حتى يكسب ثقة الطفل، ويتغلب على ما قد يعتريه من خوف أو خجل.

ويمتاز الاختبار الشفوي عن التحريري كذلك بأنه يختبر سرعة الخاطر وحسن التعبير باللسان، وأنه يمكن المختبر من مناقشة الطالب في إجابته، ليقف على درجة تمكنه منها. وبوساطته يمكن التمييز بين درس الموضوعات دراسة فهم وتفكير ومن استظهرها من الكتب من غير أن يسيغ تمثيلها.

أما الاختبار التحريري، فمن ميزاته أنه يتيح للتلميذ فرصة أوسع للإجابة والتفكير –ولهذا أهمية في حالة التلميذ العصبي خاصة– ويدربه على العمل المتواصل والاعتماد على النفس، ويبين قدرته على ترتيب الأفكار وتنظيمها. وهو أعدل من الاختبار الشفوي، لأن أسئلته واحدة لجميع التلاميذ، وهذا يسهل الموازنة بين إجاباتهم، كما أن وضع الدرجة للإجابات فيه أدق وأقل توقفا على شخصية المختبر.

وبعد، فكل من النوعين في الحقيقة مكمل للآخر، والأفضل الجمع بينهما كلما تيسر ذلك.

الشروط التي تراعى في أسئلة الاختبارات التحريرية:

وضع أسئلة الاختبارات التحريرية فن يحتاج إلى الخبرة والمرانة. على أنه من الممكن أن نضع للمعلم بعض الشروط التي تساعده مراعاتها على إتقان أسئلته، واستخراج أقصى الفائدة من الاختبارات التي يؤلها. وأهم هذه الشروط ما يأتي:

(١) أن توزع الأسئلة توزيعا عادلا على الموضوعات التي درست في المادة، بحيث تشمل أكبر عدد ممكن منها. لأن إهمال جزء كبير من المنهج وتوجيه الأسئلة كلها إلى جزء آخر يفسح المجال للحظ، ويحول دون وقوف المعلم على قوة التلاميذ في سائر الموضوعات.

(٢) أن تكون الأسئلة في النقط الأساسية الهامة من الموضوع، حتى يكون الاختبار مساعدا على زيادة عناية التلاميذ بها، ووسيلة لتكوين صورة صحيحة عن مدى تحصيلهم لما تلقوه. فمن الخطأ ما يعمد إليه بعض الممتحنين من انتقاء المسائل التافهة والعمليات الحسابية النادرة الاستعمال، والبلاد الغريبة غير المعروفة في الجغرافيا، والصيغ والألفاظ الشاذة في اللغة، والحواشي أو النقط الخفية التي ليست لها قيمة عملية كبيرة في أي موضوع كان، وتوجيه أسئلتهم إليها، على فرض أن

التلميذ إذا كان يعرف هذه الموضوعات التافهة الخفية فلابد أن يكون ملما بالقواعد الأساسية في الموضوع، أو على زعم أن كل تلميذ لابد أن يعرف النقط الهامة، فلا داعي لاختباره فيها، ووجه الخطأ في هذا أن الغرض من الامتحان هو الكشف عما يعرفه التلاميذ، لا تعجيزهم بتصيد ما لا يعرفونه، وأنه إذا اعتاد التلاميذ أن يجدوا أسئلة الامتحان منصبة على الموضوعات الثانوية، لا يلبثون أن يوجهوا إليها جل عنايتهم ويهملوا المسائل الهامة، التي هي الغاية الحقيقية من دراسة المادة.

(٣) أن توضع الأسئلة بحيث تتطلب من التلميذ شيئا من التفكير الشخصي، والاستنتاج، وربط عناصر المعلومات التي درسها. فالأسئلة التي لا تتطلب الإجابة عنها إلا إعمال الذاكرة تشجع على الاستظهار، ولا تدل على فهم حقيقي للموضوع. ومن أمثلة ذلك ما يأتي:

"تكلم عن عمليتي الهضم والامتصاص".

"اذكر ما تعرفه عما يأتي:

"فعلة النمل– الترسة– معدة حيوان مجتر".

"اذكر حكم المستثنى بألا، ومثل له".

"أذكر أسماء مديريات الوجه البحري وعواصمها".

(٤) أن تكون الأسئلة مناسبة لقوة التلاميذ، ومستوى نموهم العقلي، وتجاربهم في الحياة. فمن العبث أن يوضع لتلاميذ في الثانية عشرة من العمر سؤال عن "الإصلاحات التي أدخلها الخديوي إسماعيل على نظم التعليم في مصر"، لأن خبرة التلاميذ في هذه المرحلة لا تصل إلى مثل هذا الموضوع. ومن الألغاز التي لا يصح أن توضع لطلبة في مستوى شهادة الدراسة الابتدائية السؤال الآتي:

"هات أربع جمل اسمية، بحيث يكون المبتدأ في الأولى مثنى مؤنثا منعوتا بنعت سببي والخبر ظرف مكان، وفي الثانية مصدرا مؤولا والخبر شبه جملة، وفي الثالثة اسما موصولا لجماعة الإناث صلته جملة فعلية فعلها متعد لمفعولين والخبر جملة اسمية، وفي الرابعة اسم إشارة للمثنى المذكر والخبر جملة فعلية فعلها من أفعال الاستمرار".

ولعمري ما أدري متى يمكن أن يحتاج إنسان في حياته إلى تركيب أمثال هذه الجمل العجيبة!

(٥) أن تكون الأسئلة صريحة واضحة العبارة محدودة المعنى، حتى لا يلتبس فهمها على التلميذ، أو يضيع وقته في الإجابة عن غير المقصود من السؤال.

(٦) أن يكون طول الأسئلة في مجموعها مناسبا للزمن المقرر للإجابة، وأن تشمل أسئلة متدرجة في الصعوبة، فيكون بعضها سهلا يبين فيه التلميذ الضعيف ما يعرفه، وبعضها متوسط الصعوبة ليلائم أكثر التلاميذ، والبعض الآخر صعبا ليختبر مقدرة التلميذ القوي. لأن الاختبار المكون من أسئلة كلها سهلة، أو كلها صعبة، لا يبين قوة التلاميذ، ولا يميز التمييز الكافي بين القوي والضعيف منهم، بل يكاد يتساوى الكل بإزائه. وكم من امتحانات جاءت أسئلتها متناهية في الصعوبة بالنسبة للطلبة الذين وضعت لهم، فلما جاء وقت تقدير الدرجات، اضطر المصححون إلى منح درجات على كل رمية طائشة رماها طالب، فضاعت بذلك قيمة الاختبار، وربما تفوق الضعيف فيه على القوي، لأن الثاني قد يأبى أن يكتب ما لا يثق بصحته، على حين أن الأول قد يسود الصحيفة بكل ما يمر بخاطره!

وينبغي ترتيب الأسئلة على حسب صعوبتها، فتوضع الأسئلة السهلة في أول الورقة، ثم يليها الأصعب فالأصعب. وذلك لأن التلميذ إذا قابل في أول الأسئلة

سؤالا صعبا يصرف أكثر الوقت في محاولة حله من غير جدوى، أو تهوله صعوبة السؤال فتثبط همته وييأس من الإجابة.

تصحيح إجابات التلاميذ:

إذا كان المدرس لم يضع لأسئلة الاختبار إجابة نموذجية في أثناء تأليفها، فأول ما يجب عليه عند البدء بتقدير الدرجات أن يحدد الإجابة التي ينتظرها من التلاميذ عن كل سؤال. وليس هذا بالأمر العسير عليه إذا كانت له خبرة سابقة بهم وبما درسوه في كل موضوع. أما إذا كان حديث عهد بهم فيحسن ألا يكتفي بحكمه الشخصي على ما ينبغي أن يجيبوا به، بل يبدأ بقراءة بضع ورقات يأخذها من بين أوراق الإجابة، ليستعين بها على معرفة مستوى الإجابات بوجه عام.

وإذا ما فرغ المعلم من ذلك، فالخطوة التالية أن توزع الدرجة المقررة للاختبار على الأسئلة. ويختلف التوزيع باختلاف الظروف، فقد توزع الدرجات على الأسئلة بالتساوي، وقد تزاد درجة سؤال على غيره، إذا أراد المعلم تأكيد أهميته، أو إذا كانت الإجابة الصحيحة عنه تتطلب بذل مجهود أكبر من غيره. على أنه لا ينبغي أن يخصص شطر كبير من الدرجات للأسئلة الصعبة، إلا إذا كان مستوى الفصل العام عاليا، أو إذا كان الغرض من الاختبار الكشف عن الممتازين من التلاميذ.

وإذا كان السؤال ينقسم إلى عدة أقسام متميز بعضها عن بعض، فمما يساعد المعلم على ضبط التصحيح أن يقسم درجة السؤال عليها تبعا لأهميتها.

بعد ذلك يبدأ المعلم في قراءة الإجابات وتقدير درجاتها. وهي عملية تتطلب منه يقظة شديدة، وتجردا تاما من كل غاية إلا العدل والإنصاف. وعليه أن يراعي أن العبرة في الإجابة ليست بسرد نقط أو حقائق قائمة بذاتها، بل بتوضيح الجواب عن السؤال توضيحا يدل على الفهم؛ لذلك يجب أن ننظر إلى الإجابة عن كل سؤال أو

جزء من سؤال على أنها وحدة، فلا تعطي درجات عن حقيقة ترد عرضا في وسط إجابة لا يدل مجموعها على الفهم، ولا عن نقطة صائبة يذكرها التلميذ في غير موضعها الصحيح بالنسبة لبقية النقط. وكثيرا ما يذكر التلميذ في إجابته عبارة صحيحة حفظها عن ظهر قلب، ثم لا يلبث أن يذكر في موضع آخر من الإجابة منا يناقضها، أو يدل على عدم فهم معناها؛ فمن العبث في هذه الحالة إعطاؤه درجة عن العبارة الصحيحة. خذ لذلك مثلا الإجابة الآتية لطالب في أحد الامتحانات العامة:

كان السؤال عن الفروق بين حالات المادة الثلاثة. ويظهر أن الطالب حفظ ملخصا للموضوع عن ظهر قلب، ولكن الأمر اختلط عليه عند الإجابة، فقال:

"الأجسام الصلبة حجمها ثابت، وشكلها ثابت، مثل الحديد،

والسوائل حجمها متغير، وشكلها ثابت، مثل الماء،

والغازات حجمها متغير، وشكلها متغير، مثل الهواء".

فالعبارتان الأولى والثالثة صحيحتان، ومع ذلك هل يجوز إعطاء هذا الطالب درجتين من ثلاث درجات على إجابته، مع أن نسبة الشكل الثابت، والحجم المتغير، للماء تدل على أنه لا يفقه ما يكتب؟ وبصرف النظر عن هذه الزلة التي فضحته، فهل تعد الإجابة عن سؤال برءوس موضوعات كالتي وردت في إجابة هذا الطالب وافية، مع أنه لا يصحبها شرح أو توضيح يدل على أن الألفاظ الاصطلاحية المستعملة فيها تقابل في ذهن الطالب أفكارا واضحة في الموضوع؟ إن تصيد الدرجات للطلبة على مثل هذه الإجابات من أهم العوامل التي تضعف قيمة الامتحانات عندنا، وينبغي أن يتحاشاه المعلم في تصحيح اختباراته.

وهناك نوع آخر من الإجابة، قد يخالف هذا في الظاهر، ولكنهما في الحقيقة يرجعان معا إلى أصل واحد، ونقصد بذلك إجابة الطالب الذي لا يقتصر على النقطة

المطلوبة في السؤال، بل يكدس في ورقة الإجابة كل ما يعرفه عن الموضوع الذي يتفرع السؤال منه. وبالطبع قد يرد في خلال ذلك الجواب الصحيح عن السؤال، ولكن من الخطأ إعطاء الطالب درجة عليه. فإن إجابته تدل على استظهار من غير تفكير، وعلى عجز عن فهم المقصود من السؤال، والتمييز بين الجوهري وغير الجوهري في الإجابة.

كذلك ينبغي أن يراعي المعلم في تقدير الدرجات أن التعبير مظهر التفكير، فلا يمكن أن يكون الفكر مرتبا دقيقا، إذا كان التعبير مهوشا مرتبكا. ولذلك ينبغي أن يخصص جزء من الدرجة لدقة التعبير ووضوحه، ونظام الإجابة وترتيبها، مع مراعاة سن التلميذ ومقدار نموه العقلي بالطبع. ففي مسائل الحساب لتلميذ في العاشرة من عمره مثلا، لا يكفي وصول التلميذ إلى الجواب الصحيح ليحصل على الدرجة النهائية للسؤال، بل ينبغي أن يبين خطوات الحل في نظام ودقة، وألا يغفل تمييز الأعداد التي يكتبها، وألا يستعمل العلامات الحسابية في غير مواضعها الصحيحة.

وبعد أن يقدر المعلم درجة كل سؤال، عليه أن يجمع الدرجات بعناية. وهنا يحسن أن نشير إلى احتياط عملي قد يبدو تافها ولكن إهماله كثيرا ما يؤدي إلى الخطأ، وهو ضرورة مراجعة عملية الجمع في كل ورقة للتحقيق من صحتها.

ومن الأمور المستحسنة إطلاع التلاميذ على أوراق إجاباتهم بعد تصحيحها، ومناقشتهم في الأخطاء التي وقعوا فيها، ففي هذا مراجعة للمادة وتثبيت للجواب الصحيح.

طرق الاختبار الحديثة:

مهما يكن تدقيقنا في وضع أسئلة الامتحانات والاختبارات بصورتها المألوفة، وفي تصحيح الإجابة وتقدير درجاتها، لا يمكن الجزم بأنها مقياس صحيح لقوة

التلاميذ. فقد دلت المشاهدة والتجارب العلمية على أن الكثيرين منهم يظلمون فيها، أو ينالون فوق ما يستحقونه من الدرجات. ويرجع هذا في بعض الأحيان إلى ظروف عارضة، اعترت التلميذ وقت الاختبار أو قبله؛ ولكن هناك فوق ذلك أسبابا أخرى لوقوع الخطأ في نتائج الامتحانات، ترجع إلى الامتحانات نفسها. وأهم هذه الأسباب أمران، وهما:

(أولا) أن الامتحان العادي لا يمكن أن يختبر إلا جزءا محدودا من الموضوعات التي درسها التلاميذ في أية مادة– اللهم إلا إذا كنا نختبرهم في دروس مدة قصيرة. فورقة الأسئلة تحتوي في العادة على عدد قليل منها، ولا يمكن أن يتناول هذا العدد مقرر سنة، أو شطر كبير من السنة. وعلى ذلك فالدرجة التي يحصل عليها التلميذ لا تدل دلالة صحيحة على قوته فيا لمادة عامة، بل على مقدار تحصيله في الموضوعات التي تناولتها الأسئلة. وقد يصادف الحظ تلميذا، فتجيء بعض الأسئلة من الموضوعات التي أتقن دراستها، على حين يخطئ آخر، فتجيء معظم الأمثلة من موضوعات لم يتقنها.

(ثانياً) أن الامتحان العادي مقياس "ذاتي" لا "شيئي". والمقصود بالقياس "الشيئي" القياس الذي لا يتوقف على رأي من يقوم به أو حكمه، بل على حالة الشيء الذي يقاس وحده. بعكس القياس الذاتي، فإن نتيجته تتوقف على "الذات" التي تقوم به. فقياس طول خط مستقيم بمسطرة هو قياس شيئي، لأن المسطرة متى طبقت على المستقيم حددت طوله من نفسها، وليس على من يستعملها إلا أن يقرأ الطول عليها، ولذلك لا يختلف قياس طول الخط إذا استعملنا مساطر مختلفة، أو قام بالقياس أشخاص مختلفون. ومثل ذلك قياس الأثقال بالميزان، أو درجات الحرارة بالترمومتر، الخ. أما إذا طلبنا من شخص تقدير طول مسافة ما بالنظر، أو تقدير وزن جسم بحمله في يده، أو تقدير درجة حرارة مقدار من الماء بلمسه، فالتقدير في هذه

الحالات ذاتي، لأنه يتوقف على حكم من يقدر، ولذا قد يختلف تقدير شخص عن تقدير شخص آخر، تبعا لمهارة كل منهما.

والامتحان من النوع الثاني، لأنه يتوقف في كل خطوة من خطواته على التقدير الشخصي. فواضع الأسئلة هو الذي يقدر درجة سهولتها أو صعوبتها، ويحكم على ملاءمتها لقوة التلاميذ؛ وهذا الحكم يختلف، بطبيعة الحال، من شخص لآخر. والمصحح هو الذي يقدر الدرجة التي تستحقها الإجابة، وقد أثبتت التجارب العلمية الكثيرة اختلاف المصححين في تقدير الدرجات اختلافا بينا، واختلاف المصحح الواحد في تقدير درجة الإجابة ذاتها، لو عرضت عليه مرات تفصلها فترات طويلة أو قصيرة من الزمن. ومما يروى في هذا المقام أنه عهد مرة إلى أستاذين في إحدى كليات أمريكا بتصحيح إجابات الطلبة في مادة التاريخ، فأخذها الأستاذ الأول، ووضع لنفسه نماذج للإجابة، كي يستعين بها في التصحيح. وبعد أن قدر الدرجات وسجلها في ورقة خاصة، أعطى أوراق الإجابة لزميله، ليعيد تصحيحها مستقلا عنه. وصادف أن اختلطت بها عن غير قصد نماذج الإجابة التي وضعها الأستاذ الأول؛ فلما وصل إليها زميله، صححها على أنها إجابة طالب، فقدر لها درجة تقل عن درجة النجاح.

نعم إن هذه وأمثالها حالات متطرفة، لا يصح أن نبني عليها حكما بأن درجات الامتحان لا قيمة لها. ولكنها على كل حال تبين بوضوح ناحية من نواحي النقص في الامتحانات المألوفة، وتدعونا إلى النظر لنتائجها بعين الحذر. فلا نقيم وزنا كبيرا لزيادة تلميذ درجة أو درجتين على زميله، أو لنقص تلميذ درجات قليلة في أحد الاختبارات عما حصل عليه في اختبار آخر. ويكفي أن نقسم التلاميذ بحسب نتيجة الاختبارات إلى عدد قليل من الفئات، تعتبر كل فئة منها من قوة واحدة على وجه التقريب. وفي الجدول الآتي مثال لما يصح أن يكون عليه تقسيم الفئات، وقد

عبرنا عن كل فئة بلفظة تدل على قوة تلاميذها دلالة واضحة، وبحرف يرمز إليها باختصار، وللمدرسة أن تستعمل أي الطريقتين كما تشاء:

الفئة	الرمز	مدى درجات الفئة
ممتاز	أ	٨٠% من النهاية العظمى فأكثر
جيد	ب	٦٠% إلى ٨٠% منها
فوق المتوسط	ج+	٥٠% " ٦٠% "
متوسط	ج	٤٠% " ٥٠% "
دون المتوسط	د	٣٠% " ٤٠% "
ضعيف	هـ	أقل من ٣٠% منها

على أن هذا، وإن كان يخفف من أثر أخطاء الامتحانات، لا يزيلها. لذلك اتجهت جهود الباحثين في ربع القرن الأخير إلى تأليف اختبارات شيئية، يمكن الاعتماد على درجاتها. وقد نجحوا في ذلك إلى حد كبير، ووضعوا ما يسمى بالاختبارات الدراسية المقننة في مختلف المواد.

وأهم ما يميز هذه الاختبارات عن الامتحانات العادية أنها تتألف من أسئلة قصيرة، الجواب عنها محدود، بحيث لا يختلف في الحكم على صحته اثنان. وهذه الأسئلة تطبع في العادة في كراسات خاصة توزع على الطلبة، والإجابة عنها لا تتجاوز كلمة واحدة أو رقما أو علامة بسيطة، توضع أمام السؤال في كراسة الأسئلة نفسها؛ وبذلك يصبح تقدير الدرجات شيئيا بحتا، لأن الطالب إما أن يجيب باللفظة أو الرقم أو العلامة المطلوبة، فتعتبر الإجابة صحيحة، أو لا يجيب بالمطلوب فلا ينال على السؤال درجة.

وقد تفنن العلماء في ابتكار أنواع من الأسئلة تفي بهذه الشروط، وفيما يلي أمثلة لها مرتبة على حسب المواد:

(أ) أمثلة من اختبارات المطالعة الصامتة، ويقصد منها اختبار مقدار فهم التلميذ لما يقرؤه:

(١) اكتب كلمة واحدة في كل مسافة منقطة في العبارة الآتية، بحيث يكون معنى العبارة صحيحا:

لكل نوع من الحيوان وسيلة خاصة للدفاع عن نفسه من هجوم أعدائه: فللأسد مخالف حادة، ولذي القرن جلد سميك لا يقوى شيء على النفاذ منه، وقرن قوي يهاجم به أعداءه، وللغزال سرعة كبيرة في الجري تساعده على الهرب. ولو أن حيوانا واحدا جمع بين .... الأسد، وجلد .... وقرنه، وقدرة الغزال على ....، لكان من المستحيل التغلب عليه.

(٢) اقرأ العبارة الآتية، ثم أجب على السؤال الذي تجده في آخرها، بأن تضع خطا تحت الكلمة المناسبة من الكلمات الموضوعة بين قوسين:

يذهب الفلاح إلى حقله كل يوم من طلوع الشمس، ويبقى فيه طول اليوم، يكد في خدمة أرضه، ليجني منها محصولا وافرا عندما يأتي وقت الحصاد. ولا يعوقه عن القيام بذلك حر أو برد أو ريح أو مطر.

ما الذي تدل عليه هذه العبارة من صفات الفلاح؟

(البخل– الاجتهاد– الكرم– العلم– الطاعة).

(ب) أمثلة من اختبارات القواعد اللغوية:

(١) اكتب كلمة واحدة في المسافة المنقطة، بحيث يتم بها معنى العبارة الآتية:

الشجرة..... زرعها أخي في حديقتنا شجرة ورد.

(٢) في الجملة الآتية تجد ثلاث كلمات موضوعة بعضها فوق بعض، وإحدى هذه الكلمات الثلاث هي الكلمة الصحيحة التي يجب استعمالها في هذا الموضع من الجملة، أما الأخريان فخطأ. والمطلوب منك أن تضع خطا تحت الكلمة الصحيحة:

راض

إن أبي راضي عن أخلاقي.

راضيا

(ج) أمثلة من اختبارات التاريخ والجغرافيا:

(١) اكتب كلمة واحدة في كل مسافة منقطة في العبارة الآتية، بحيث يكون معنى العبارة صحيحا:

تشتد حرارة المكان كلما..... من خط الاستواء..... ارتفاعه عن سطح البحر.

(٢) إذا كان المعنى الذي تدل عليه كل عبارة من العبارات الآتية صحيحا فضع خطا تحت كلمة صحيح أمامها، وإلا فضع خطا تحت كلمة خطأ:

الغرض من بناء الأهرام أن تكون ملجأ للفراعنة عند مهاجمة أعدائهم لهم.

صحيح خطأ

يمكن القول بوجه عام إن فتح قنال السويس كان مفيدا لمصر.

صحيح خطأ

ينشأ اختلاف فصول السنة من دوران الأرض حول الشمس.

صحيح خطأ

(٣) ضع علامة × أمام العبارة التي تدل على أحسن جواب للسؤال الآتي:

ما الذي سهل على العرب فتح مصر؟

سهولة الوصول إليها من شبه جزيرة العرب.

كثرة عدد الجيش العربي الذي هاجمها.

نفور المصريين من حكم الرومان.

(د) أمثلة من اختبارات الحساب:

(١) اجمع
١٧
٥

(٢) اطرح
٢٥
٩

(٣)
٢ × ٥ =

(٤)
$\frac{٩}{١٠} \times \frac{٢}{٣} =$

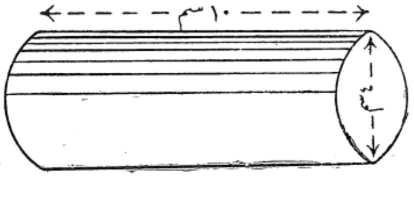
(٥) اجمع
$٣٦\frac{١}{٢}$
$٣٢\frac{٣}{١٠}$

(٦) اضرب
٦٥,٨٤
٥,٠٦

(٧)
٣٦٢٤ | ٠,٦

(٨)
٥٠ تساوى كم فى المائة من ٢٠٠ ؟
الجــواب :

(٩) اوجد حجم هذه الأســطوانة



(١٠) فتحية تنام ١٠ ساعات في كل ليلة. فإذا نامت الساعة ٩ مساء فمتى تستيقظ؟

(الجواب:)

(١١) في كل ٢١ رطل لبن رطل واحد من السكر. فكم رطلا من السكر في ١٨٠٦ رطلا من اللبن؟

(الجواب:)

* * *

توضح لنا هذه الأمثلة أهم أنواع الأسئلة الحديثة. ويتألف الاختبار المقنن في أية مادة من عدد كبير منها، كما ذكرنا، متدرجة في الصعوبة، مثل تدرج أسئلة اختبارات الذكاء. وإذا كانت الأسئلة من أنواع مختلفة، كما هو الغالب، يقسم الاختبار إلى أقسام، يحتوي كل قسم منها على الأسئلة التي من نوع واحد، وتجعل متدرجة في الصعوبة فيما بينها. وهذا التقسيم يسهل إجراء الاختبار، ويغني عن إعادة التعليمات التي تبين المطلوب عمله في كل سؤال، إذ يكفي ذكر هذه التعليمات مرة واحدة في أول كل قسم لجميع الأسئلة التي يتألف منها.

وتشبه الاختبارات الدراسية المقننة اختبارات الذكاء من ناحية أخرى، وهي أنه يصح إعطاؤها تلاميذ من أعمار مختلفة، أو فصولا من فرق مختلفة. ويحدد مؤلف الاختبار قبل طبعه متوسط عدد الإجابات الصحيحة لكل عمر، ولكل فرقة. فللحكم على قوة تلميذ، نقارن عدد الأسئلة التي أجاب عنها إجابة صحيحة بالعدد المتوسط لفرقته أو لسنه، فنعرف إن كان أضعف من المتوسط، أو أقوى منه، أو معادلاً له.

وتحديد تلك المتوسطات يتطلب بحثاً طويلاً، وتجارب واسعة لا تتسنى للمدرس العادي. فإذا لم يجد المدرس اختبارات مقننة مجهزة في مادته، يكفيه أن يضع اختبارات خاصة لفصله ينسج في أسئلتها على منوال الأمثلة التي أوردناها.

ومن الواضح أن الاختبارات التي تتألف من أسئلة كهذه لها مزايا جمة، أهمها ما يأتي:

(أولاً) لما كانت الإجابة عن هذه الأسئلة لا تتطلب كتابة كثيرة، فإنه يمكن إعطاء عدد كبير منها في وقت قصير، وبذلك يتسنى أن يشمل الاختبار كل ما درسه التلاميذ في المادة. ومن المألوف أن يحتوي الاختبار المقنن على عشرات من الأسئلة، بينما قد لا يزيد الزمن المقرر له على نصف ساعة.

(ثانياً) تصحيح هذه الأسئلة شيئي، لا يتوقف على شخصية المصحح، ولذا يمكن الاعتماد على أن الدرجات التي ينالها التلاميذ فيها تقيس قوتهم قياسا صحيحا.

(ثالثاً) من السهل أن يقوم بتصحيح هذه الاختبارات التلاميذ أنفسهم, وبذلك يوفرون على المعلم عناء كبيرا، ويتسنى تصحيح إجابات الفصل بأجمعه في بضع دقائق. وطريقة ذلك أن يتبادل التلاميذ أوراق إجاباتهم، ثم يقرأ المدرس الإجابات الصحيحة، ويضع التلاميذ أمام كل إجابة علامة تدل على صحتها أو خطئها. وهذه عملية جليلة الفائدة في حد ذاتها، إذ تجعل من الاختبار وسيلة ناجعة لمراجعة الموضوعات، وتثبيت المعلومات في أذهان التلاميذ.

على أن هذه الاختبارات لا تخلو من النقد؛ إذ يعاب عليها أنها لا تبين مقدرة التلميذ على ترتيب الأفكار وتنظيمها؛ وأن العناية فيها توجه إلى الحقائق المفردة لا إلى العلاقات القائمة بين تلك الحقائق؛ وأن بعض أنواعها لا يدل على تمكن التلميذ

من المادة، لأن معرفة التلميذ الجواب الصحيح عن سؤال ما من بين عدة أجوبة معطاة له، شيء، ومعرفته الجواب الصحيح من تلقاء نفسه شيء آخر؛ وأن البعض الآخر من أنواعها -مثل أسئلة الصواب والخطأ- تشجع على التخمين، لأن التلميذ الذي يجازف بالإجابة عنها من غير تثبت لديه احتمال ٥٠% أن تكون إجابته صحيحة.

والمدرس اللبق يستطيع أن يستعمل كلا من الأسئلة القديمة والحديثة تبعا للأغراض التي يقصدها من اختباراته. وإنما ينبغي إذا استعمل أسئلة الصواب والخطأ، أن يتبع في تصحيحها طريقة خاصة يقصد منها تلافي أثر التخمين، وهي أن يعطى التلميذ درجة عن كل إجابة صحيحة، ويخصم منه درجة من كل إجابة خاطئة. ويعلن هذا للتلاميذ قبل إعطائهم الأسئلة، كي يعلموا أن الإجابة من غير تثبت قد تضرهم بقدر ما تنفعهم، فيحملهم هذا على تجنب التخمين.

نقل التلاميذ وتقسيمهم إلى فصول:

أشرنا فيما تقدم إلى أن من أهم الأغراض التي تقصد من الامتحانات في مصر الحكم على صلاحية التلاميذ للانتقال من فرقة إلى فرقة أرقى منها، وبينا أن هذا الحكم لا ينبغي أن يبنى على امتحان واحد يعطى للتلاميذ في نهاية العام الدراسي، بل على عمل التلميذ طول العام، كما تدل عليه نتائج الاختبارات التي تعطى من خلاله، وحكم المدرسين على التلميذ. ولكن التحصيل العلمي ليس الأساس الوحيد الذي يبنى عليه نقل التلاميذ من فرقة إلى أخرى، بل هناك اعتبارات أخرى تراعى في ذلك، ونرى من المفيد أن نكمل هذا الفصل بالإشارة إليها.

ويجدر بنا أن نبدأ بالبحث عن الغرض الذي يقصد من تقسيم التلاميذ إلى فرق وفصول، كي يتسنى لنا أن نحكم على صلاحية الطرق المختلفة لنقل التلاميذ من فرقة لأخرى في ضوئه.

لقد كانت مدارسنا فيما مضى (الكتاتيب) تتكون عادة من غرفة واحدة، يجلس فيها التلاميذ على اختلاف أعمارهم وقواهم، كل يشتغل بما يناسبه من الدروس والموضوعات. وكان المعلم (الفقيه) يشرف على الجميع، فيصحح لهذا كتابته، ويسمع للآخر "لوحه"، وينبه الثالث إلى ضرورة الالتفات لعمله، وهكذا. وكلما أتم التلميذ موضوعا انتقل إلى غيره، إلى أن يغادر المدرسة. وإذا زاد عدد التلاميذ عما يمكن أن تسعه غرفة واحدة، قسم قسمين، واستعان الفقيه بعريف يشرف على أحدهما، متبعا الطريقة عينها التي يشرف بها هو على القسم الآخر.

ولما فتحت المدارس الحديثة على النظم الغربية، وكثر عدد التلاميذ فيها بزيادة الإقبال عليها، نقلنا عن الغرب فيما نقلناه تقسيم المدرسة إلى فرق متتابعة، يدرس تلاميذ كل فرقة منها معا منهجا واحدا، ويقضون في ذلك مدة معينة –هي سنة دراسية في العادة– ثم ينتقلون إلى دراسة منهج الفرقة التالية. وإذا كان عدد تلاميذ الفرقة الواحدة كبيرا يقسمون فصولا عدة، يتعلم تلاميذ كل فصل منها معا.

وتقصد من هذا النظام أغراض كثيرة: فهو يسهل التدريس وضبط الفصل على المعلم، ويوفر عليه كثيرا من وقته وجهوده، إذ أن تعليم عدد كبير من التلاميذ موضوعا واحداً في آن واحد أهون عليه من تعليمه كل واحد منهم على حدة. ثم أن هذا النظام يبعث روح المنافسة بين تلاميذ الفرقة الواحدة، مما يحملهم على الاجتهاد، ويحفزهم إلى التفوق. وهو من جهة أخرى يتيح الفرصة للشرح الشفوي، والمناقشة، وعرض وسائل الإيضاح، وغير ذلك من وسائل التدريس الجمعي النافعة.

على أن هذه المزايا جميعا لا تتحقق إلا إذا توافر في الفصل شرط أساسي، وهو تجانس التلاميذ الذين يتألف منهم تجانسا علميا وعقليا. فإذا جمعنا في فصل واحد ثلاثين أو أربعين تلميذا مختلفين في القوة العلمية، أو في قوة الإدراك، اختلافا كبيرا، فمن البديهي أنه لا يمكن تعليمهم معا موضوعا واحدا بطريقة واحدة، وأن مهمة المعلم في التدريس وضبط الفصل تكون عسيرة جدا. فلابد إذا من أن يراعي في تقسيم التلاميذ إلى فصول أن يكون تلاميذ كل فصل متقاربين في مقدار تحصيلهم وفي مستوى إدراكهم.

والآن ينبغي أن نسأل: ما هو الأساس الذي يبنى عليه هذا التقسيم حتى نكفل هذا التجانس المطلوب لتلاميذ الفصل الواحد؟.

إن المتبع في مدارسنا الأولية في الوقت الحاضر هو تقسيم التلاميذ على حسب أعمارهم. فالتلاميذ الذين قد بلغوا السابعة من عمرهم يؤلفون الفرقة الأولى، وعند ما يبلغون الثامنة ينقلون إلى الفرقة الثانية، وهكذا. ويبدو لأول وهلة أن هذا أساس معقول للتقسيم، لأن المعروف أن نمو عقول الأطفال يتبع أعمارهم بوجه عام. ولكننا نعرف من الفصل الرابع أن هناك فروقا فردية كبيرة بين التلاميذ، وأن التلاميذ المتساوين في العمر قد يختلفون اختلافا كبيرا في استعداداتهم العقلية، وقواهم الجسمية، وحالاتهم المزاجية، مما يؤدي إلى اختلاف كبير في قدرتهم على التعلم وجلدهم على العمل. فإذا وضعنا جميع التلاميذ الذين قد بلغوا السابعة من عمرهم في الفرقة الأولى، فلا شك في أن معلوماتهم ستكون مختلفة جد الاختلاف في نهاية السنة؛ وإذا نقلناهم جميعا إلى الفرقة الثانية، أصبحت هذه الفرقة بعيدة عن التجانس المطلوب في التلاميذ. وتزداد الفروق في التحصيل بمرور الزمن، حتى تصبح الفرقة الواحدة مؤلفة من خليط تلتقي فيه مستويات دراسية وعقلية متنافرة؛ ونصبح بين أمرين: فأما السير في الدراسة بما يناسب الأقوياء، وبذلك نضيع الضعفاء، وإما السير

بما يناسب الضعفاء، وبذلك يتعطل الأقوياء. والمناهج في العادة موضوعة لما يسمى بالتلميذ المتوسط، وهذا يضيع هؤلاء وهؤلاء.

فالاختلاف الطبيعي بين قوى التلاميذ واستعداداتهم يجعل التقسيم إلى فرق وفصول على أساس العمر وحده معيبا. ولعلاج ذلك، تلجأ المدارس الابتدائية والثانوية عندنا إلى الامتحانات لتتبين قوة تلاميذ كل فرقة في مختلف مواد الدراسة، ولا تنقل التلميذ إلى فرقة أرقى من فرقته إلا إذا دلت درجاته في الامتحان على أنه قد بلغ في تحصيله مستوى معينا، يؤهله للاستفادة من دروس الفرقة الراقية. أما الذين لا يبلغون هذا المستوى، فإنهم يجبرون على إعادة دروس الفرقة التي هم فيها، على أمل أن يتقنوا تحصيلها ويجيدوا فهمها بهذه الإعادة.

وهذه الطريقة تؤدي حقيقة إلى إيجاد شيء من التجانس العلمي بين تلاميذ الفرقة الواحدة، ولكنه ليس تجانسا تاما كما قد يظن. لأن التلاميذ الذين ينقلون إلى فرقة ما ليسوا كلهم من قوة واحدة. فمنهم الذي لا يبلغ إلا المستوى الأدنى للنجاح، ومنهم المبرز الذي نال أعلى الدرجات في الاختبارات. وقد دلت التجارب في المدارس الابتدائية على أن الكثيرين من تلاميذ الفرقة الثانية مثلا يفوقون بعض تلاميذ الفرقة الثالثة، أو الرابعة، في المطالعة، أو الإملاء، أو الحساب.

على أن الامتحانات، ولو كفلت التجانس العلمي، لا تكفل التجانس العقلي في الفرقة. ففي كل فرقة نجد الأذكياء والأغنياء، ولو فرض أنهم كانوا جميعا من قوة واحدة في مختلف المواد عند بدء السنة، فلابد أن يكون التلميذ الذكي أسرع في التحصيل من الغبي إذا تساوت الظروف الأخرى، ولذلك لا يكون من الصواب السير بهم في الدراسة بسرعة واحدة. يضاف إلى ذلك ما للرسوب وإعادة دروس الفرقة من الأثر السيئ في نفسية التلاميذ الذين لم يوهبوا استعدادا عاليا للدراسة، لاسيما إذا تكرر ذلك منهم. فتكرار الفشل يثبط الهمة، ويذهب الثقة بالنفس؛

وناهيك بالضجر الذي يستولي على نفس التلميذ وهو يعيد دراسة مواد سبق أن فهمها ونجح في اختباراتها، لا لسبب إلا أنه ضعيف في مادة أو مواد أخرى لا تمت لها بسبب. نعم إن بعض المدارس في أوربا تتلافى هذا بنقل التلميذ في المواد التي نجح فيها، وإبقائه لإعادة دروس المواد التي أظهر فيها ضعفا، فيكون التلميذ مثلا في السنة الرابعة في جميع المواد ما عدا الحساب، الذي يدرسه في السنة الثالثة، أو يكون في اللغة أو الحساب في السنة الثانية، وفي التاريخ والجغرافية في السنة الثالثة، وفي الرسم في السنة الرابعة. ولكن هذا، فضلا عما في تطبيقه من صعوبة، لا يزيل كل العيوب التي ذكرناها.

وينتج من كل ذلك أن إعادة التلميذ الضعيف لدروس الفرقة ليس علاجا صحيحا للمشكلة التي نحن بإزائها. وإنما العلاج الصحيح أن يراعى في تقسيم التلاميذ إلى فرق وفصول ما بينهم من اختلاف في الاستعدادات العقلية. فيقسم تلاميذ المدرسة إلى فرق على أساس أعمارهم كما هو المتبع في المدارس الأولية، ثم يقسم تلاميذ الفرقة الواحدة في كل مادة إلى جماعات صغيرة يتفق أفراد كل جماعة منها في المستوى العقلي والقوة العلمية، وتجعل دروس كل جماعة موافقة لقوتها وسرعتها الخاصة في التحصيل. وظاهر أن هذا قد يكون من الأمور السهلة إذا كان عدد تلاميذ الفرقة الواحدة في المدرسة كبيرا بحيث يمكن تقسيمها إلى عدة فصول، يحتوي كل فصل منها على تلاميذ متجانسين. أما في المدارس الصغيرة فإن الجماعات التي تتألف منها الفرقة الواحدة تجلس كلها في فصل واحد، ويشرف عليها مدرس واحد؛ ولكن عليه أن يدرس لكل جماعة فيها على حدة، وأن يرتب أعمالها بحيث يستطيع أن يخص كلا منها بوقت معين يوجه إليها فيه عنايته، بينما تكون الجماعات الأخرى مشتغلة بالكتابة أو بالمطالعة. وبهذا نعود إلى ما يشبه نظام الكتاتيب الذي نبذناه.

وعندما ينقل تلاميذ الفرقة في آخر السنة إلى الفرقة التالية، تستمر كل جماعة في الدراسة من النقطة التي وصلت إليها، إلا إذا ظهر أن أحد أفرادها تقدم أو تأخر عن مستوى جماعته بدرجة تلفت النظر، ففي هذه الحالة ينبغي أن يوضع في جماعة أخرى تكون أقرب إلى قوته.

ومعنى هذا في الحقيقة أن منهج الدراسة يختلف من جماعة إلى أخرى تبعا لاستعداد الجماعات الطبيعي؛ وهذا هو الواجب مادام الأطفال يختلفون في الاستعداد الاختلاف الذي أبناه في الفصل الرابع.

ولا شك في أن كل من خبر التعليم الأولي مدة كافية يوافق على أن التقيد بمنهج واحد لجميع الأطفال، ونقلهم جميعا من فرقة إلى أخرى في نهاية كل سنة، يؤدي إلى أن الكثيرين منهم يبدءون دروس كل فرقة قبل أن يحصلوا دروس الفرقة السابقة تحصيلا مثمرا. وإذ كانت الدراسة في هذه الظروف تسير على أساس خاطئ، ينتهي بهم الأمر إلى أن يغادروا المدرسة ولم يكسبوا منها كثير جدوى.

وتتبع في كثير من المدارس الأوربية والأمريكية الآن طرق فردية للتعليم، تسمح لكل تلميذ بأن يعمل في الدراسة على حدة. وهذا منتهى ما يمكن الوصول إليه في توفيق الدراسة على قوة كل تلميذ. وسيأتي في الفصل السابع عشر وصف طريقتين من هذه الطرق، وهما طريقة منتسوري وطريقة دالتون.

الفصل الحادي عشر

التربية الخلقية

أهمية تربية الخلق:

أعلنا فيما مضى أن التربية يجب أن تقصد إلى إعداد الناشئين لأن يقوموا بنصيبهم من أعباء الحياة الاجتماعية، ويتحملوا تبعة أعمالهم في المجتمع الذي يعيشون فيه؛ وظاهر من هذا أن مجرد معرفة القراءة والكتابة، وحفظ شذرات من العلم اشتمل عليها منهاج الدراسة، وكسب قليل أو كثير من المهارة اليدوية التي تأتي من مزاولة بعض الأعمال في المدرسة –لا تجدي نفعا، ولا تقربنا قيد أنملة من الغاية الحقيقية للتربية؛ وكثيرا ما يكون العلم، وحدة الذكاء، وخفة الحركة– من وسائل الإجرام، إذا لم يكن للنفس زاجر من ضمير، ودافع من الفضائل والعادات الصالحة، ومرشد من المبادئ الخلقية القويمة.

والخلق شيء يكتسبه الإنسان تدريجا على أساس من العادات التي يتعودها، والعواطف التي تتكون في نفسه. ونقصد هنا بالعادات ما يشمل العادات الفكرية، والعادات الوجدانية، والعادات العملية التي تدفع الإنسان لأن يجري في تصرفه على نمط معين ألفه من قبل: فإن الأفكار التي تجول بالخاطر، والمعتقدات التي نستمسك بها، والآراء التي نذهب إليها في الحياة –أساس جوهري في تكوين الخلق؛ وكذلك ميولنا التي تتجلى في محبة الأشياء أو كراهتها، وفي إقبالنا عليها أو انصرافنا عنها ونفورنا منها– من الأسس الوطيدة في بناء الخلق، فالطفل الصغير قد يبدو منه ميل نحو العمل الخير، فإذا أفسح له في مجاله، وزاوله المرة بعد المرة، صار ذلك ديدنه طول الحياة، واتجهت محبته نحو المبدأ الخلقي العظيم الذي تنطوي تحته هذه الأعمال، ومن

هنا نرى أن محبته قد انتقلت من العمل ذاته، إلى المبدأ السامي الذي يقوم عليه العمل؛ وهذه طريق النشأة الطبيعية؛ فإن الأطفال لا تسمو عقولهم إلى الأمور المعنوية المجردة بادئ الأمر، ولكنهم يجدون في طائفة من المحسات سرورا ينبعث في نفوسهم عند اتصالهم بها، فيحبونها؛ ويجدون في طائفة أخرى ألماً، فينفرون منها، أي أنه يتكون في نفوسهم ما يسميه علماء النفس: "عاطفة المحبة لبعض الأشياء، وعاطفة الكراهية للبعض الآخر" ثم يتحول الحب والكراهية من الأمور المحسة إلى المبادئ التي تنطوي عليها؛ وواجبنا نحن المربين ما دمنا نرمي إلى تكوين الخلق السامي عند الأطفال، أن نعاونهم في مرحلة الانتقال من الأفعال والأشياء، إلى المبادئ الخلقية التي نريد غرسها في النفوس.

لسنا بصدد تقسيم الفضائل إلى مجموعات تدور كل مجموعة منها حول محور معين؛ فإن ذلك واجب الكتب الأخلاقية، ولكنا نذكر من بين المبادئ الأخلاقية السامية؛ الفضائل الاجتماعية التي تتجلى في الشفقة، وحسن المعاملة، ولين الجانب، والإخلاص في خدمة المجتمع. وإيثار مصلحته على المصلحة الفردية، والفضائل التي تدخل تحت كلمة (الشرف) فإنها تشمل الصدق والأمانة حتى يكون الإنسان موضع ثقة لمن حوله؛ وهناك مبادئ خلقية أخرى تتفرع عنها فضائل متعددة: كالعدل، والشجاعة وسواهما. وبين أن هذه المبادئ الخلقية –مع اختلاف جهاتها– تتلاقى ويأخذ بعضها بزمام بعض: فالكرامة الشخصية، واحترام الإنسان لنفسه مثلا– يتصل بقوة الإرادة اتصالا وثيقا، وليس أدل على ذلك من أن الإنسان إذا رضي لنفسه ما لا يجمل بها، أو قبل الإهانة صاغرا ضعفت إرادته، وقلت مقاومته لدوافع الشر التي تتوالى عليه. فإذا فرضنا أن شابا سولت له نفسه شرب الخمر، أو تناول مخدر، وأطاع شهوته وهواه، وتكرر منه ذلك فإنه يصبح عبدا لتلك العادة، ولا يقوى على مقاومة نفسه إلا إذا قويت فيه الإرادة، وازداد شعوره بالكرامة، وأخذ يفكر في سمعته وسمعة

الأسرة التي ينتمي إليها، والعار الذي يلحقها مدى الحياة إذا خضع لدوافع الشر، فإن شعوره بكل هذا يجدد نشاطه، ويقوي عزمه فيناضل ويجاهد جهاد الأبطال ويقدر له الفوز.

أما إذا أسلم لهواه القياد فساءت صحته، وافتضح أمره بين الناس فإنه يفقد البقية الباقية من كرامته، وتضعف فيه الإرادة، ويسقط في هوة قل أن ينجو منها بعد. فاحترام الذات هو القوة الفعالة التي يستطيع بها الإنسان أن يكبح جماح نفسه؛ لأنه يتأمل سلوكه وأفعاله ويقدر نتائجها في ضوء المبادئ الخلقية التي انغرس حبها في نفسه، ويجعلها مسايرة لها. والواجب علينا –نحن المربين– أن نساعد تلاميذنا عن بلوغ هذه الغاية حتى يتمتعوا بحياة طيبة مثمرة سعيدة تسودها المبادئ الخلقية القويمة.

وسائل التربية الخلقية:

وسائل التربية الخلقية كثير متنوعة، ولكن النجاح يتوقف على اختيار أصلحها وأقربها إلى النفس وأقواها أثرا فيها. ومن حسن الحظ أن في الطبيعة البشرية على الإطلاق استعدادا لعمل الخير، وقبول المبادئ القويمة، وتقدير الأعمال الفاضلة.

ونستطيع أن نقسم الوسائل –مهما اختلفت– قسمين: الوسائل المباشرة، والوسائل غير المباشرة. فأما المباشرة فيقصد منها التعاليم التي يلقيها المعلم على تلاميذه، كأن يقول لهم: إن الكذب مذموم، والطاعة واجبة، والمحافظة على المواعيد مفروضة؛ وكأن يقص عليهم حكاية ذات مغزى خلقي ظاهر يجعله موضع اهتمامه؛ وأما غير المباشرة فيقصد منها التعاليم التي تجيء عرضا في ثنايا الدروس المختلفة: كالقصص التي تساق أولا وبالذات للتسلية، ولكنها تتضمن مبادئ خلقية سامية، وكالدروس التاريخية التي تصور حياة الأبطال وفضائلهم والصفات الممدوحة فيهم، وكالألعاب المختلفة، التي يتعلم منها الأطفال طاعة القوانين واحترام الإرادة العامة

وضبط النفس، وما إلى ذلك من خلال الخير. ولا شك أن هذا النوع أجدى على التلاميذ من الوسائل المباشرة، وكثيرا ما كانت الوسائل المباشرة سببا في عناد التلاميذ وإصرارهم على مخالفة ما يلقى عليهم من التعاليم؛ فإن العقل قد لا يقبل الضغط الذي يقع عليه من الخارج، وأحيانا يلمح الناشئ فيما يقول المعلم شيئا من الرياء فلا يقيم لكلامه وزنا، ويزدريه ازدراء يظهر أثره في الفصول وخارجها.

أما في الوسائل غير المباشرة فإن القصص وتراجم الأشخاص وحوادث التاريخ ومظاهر العالم هي التي تترجم للتلميذ وتناجي قلبه، فتكون دروسا بالغة ينتفع بها في حياته الحاضرة والمستقبلة.

على أننا لا ننكر ما لدروس الأخلاق من الفائدة في تهذيب الخلق، ولكنا نرى أن تكون مما يسهل على التلاميذ إدراكه، وأن تتجنب النظريات والمبادئ الخلقية العامة، وأن تكون موضوعاتها مستمدة من الحياة النابضة التي يراها ويحسها التلاميذ؛ أو من الصفحات التاريخية المجيدة، أو مظاهر الحياة الاجتماعية في الأقاليم النائية؛ وأن يكون فيها شيء من القوة والجاذبية حتى تستهوي الأطفال وتأخذ بزمامهم إلى الغايات النبيلة السامية.

على أنه لابد من معرفة أسباب الخير والشر في الأفعال، والاحتكام إلى العقول متى وجدنا فيها استعدادا لفهم هذه المسائل، وأظهر ما يكون ذلك في دور المراهقة، فإن نفوس الناشئين حينئذ لا تقنع بالتلقين؛ بل تريد معرفة الأسباب والنتائج، فلا تكتفي بمجرد الإخبار بأن الصدق حسن ولكنها تتعداه إلى إدراك وجوه الحسن وأسبابه فيه، فإذا علمت أن الصدق تترتب عليه ثقة الناس بعضهم ببعض في جميع المعاملات، وأن سعادة المجتمع وأمنه ورفاهيته تتوقف عليه– آمنت بهذا المبدأ الخلقي السامي، وتحلت به قدر استطاعتها، والتزمته في أعمالها وأقوالها.

الدين والأخلاق– وفي هذا الطور خاصة يجب أن تسير التعاليم الخلقية مع التعاليم الدينية؛ فإن الثانية تعزز الأولى وتجليها للناشئين محوطة بالقداسة الدينية، فإن المبادئ الخلقية قوانين أرادها الله لعباده، فهي مظهر الإرادة الإلهية في هذا المجتمع البشري، فالحياة الخلقية النبيلة هي الحياة التي خلق الإنسان بطبيعته ليحياها. فليست المبادئ الخلقية السامية مجرد ضرورة فرضها الإنسان على نفسه أو اقتضتها الحياة الاجتماعية فحسب؛ وإنما هي حياة أرادها الله عز وجل للإنسان. ولن تتم إرادة الله إلا إذا تحققت هذه الحياة.

إن الغلام في هذا الطور من النمو يميل إلى التدين، ويرغب في الحياة الصالحة، ويشعر شعورا قويا بما في هذا الوجود من صنوف الجمال. والواجب على المربين أن ينتهزوا هذه الفرصة ليرشدوه إلى ما في الأفعال الخيرة من الجمال حتى يرغب فيها ويعشقها، ويجري في سلوكه علم مقتضى المبادئ الخلقية السامية.

وللوصول إلى هذه الغاية يجب أن تتعاون الوسائل وتبذل الجهود في شيء من الحزم والرفق والاستمرار والاتزان– ما دام التلاميذ في المدرسة؛ فإن المؤثرات العرضية القصيرة الأجل قليلة الأثر سريعة الزوال.

الروح المدرسية– ومن بين الوسائل الفعالة في التربية الخلقية الروح المدرسية، وليس أدل على قيمتها ومبلغ تأثيرها من عناية المثقفين من الآباء وأولياء الأمور بالصبغة الأدبية للمدرسة؛ فإنهم حين يريدون إرسال صغارهم إليها يسألون عن مستواها الأدبي، وعن الحياة الاجتماعية فيها، واتجاه تلاميذها في سلوكهم، ومطمح نظرهم. وليس هذا من الغرابة في شيء؛ فإن التلاميذ يقضون بين جدرانها شهورا، بل سنين متعاقبة، فإذا لم يكن المعين الذي يرتوون منه في هذه المرحلة من مراحل التكوين عذبا صافيا، ساءت النتيجة، وانقطعت السبل إلى الغاية المنشودة.

إنا نقصد بالروح الأدبية تلك القوة المعنوية والتقاليد الخلقية التي تكونت على توالي السنين، وأصبح سلطانها واضحا في كل ناحية من نواحي الحياة المدرسية، وليست تلك الروح من خلق واحد بعينه: فلناظر المدرسة ومدرسيها وتلاميذها وأسلوب الإدارة فيها وملاعبها وجمعياتها أثر في خلق تلك القوة المعنوية التي تقوم على العمل والمثال الصالح أكثر مما تقوم على الخطب والمواعظ؛ فمسلك الناظر والمدرسين والعلاقة التي تربط بعضهم ببعض وما يبدو من احترام المدرس لزملائه قولا وعملا، وحسن استعداده لتنفيذ أوامر المدرسة والمحافظة على قوانينها، وصلة التلاميذ صغيرهم بكبيرهم من ناحية وبالمدرسين من ناحية أخرى، واتجاه زعماء المدرسة وأبطالها في الرياضة والجمعيات المختلفة– كل هذه عوامل فعالة في خلق الروح المدرسية.

وإن أثر التلاميذ في المستوى الأدبي للمدرسة واضح، فتقديرهم لها ولجميع ما اشتملت عليه من أدوات ورياش، ومعرفتهم تاريخ أبطالها، واعتزازهم بماضيها، ورغبتهم في أن يتصرفوا تصرفا مشرفا لها في كل ما يوكل إليهم من عمل– في مقدمة الأمور التي ترفع من شأنها في نظر تلاميذها خاصة والناس عامة؛ لذلك وجب على الناظر والمدرسين جميعا أن يشعروا تلاميذهم بأهمية ما يقومون به من الناحية الاجتماعية، وضرورة تعاونهم على إعلاء شأن المدرسة والمحافظة على تقاليدها الطيبة، وتمجيد اسمها بين المدارس، وتشجيعهم على محاكاة النابهين من تلاميذها السابقين.

النشاط المدرسي– ومن وسائل التربية الخلقية أن تهيأ الفرص ويفسح للتلاميذ في مجال الأعمال المتنوعة؛ فإن الدروس وحدها غير كافية، لما يلابسها من قيود كثيرة تجعل نشاط التلاميذ فيها محدودا يفيض بقدر. أما الألعاب الرياضية وسائر ما يقوم به التلاميذ في جمعياتهم وأنديتهم –سواء بين جدران المدرسة وخارجها– فإن فيها مجالا واسعا لنشاط التلاميذ الذي ينبعث من تلقاء أنفسهم ويفيض عنها اختيارا حين يجد

المسالك متعددة والطرق ممهدة؛ فإن الأعمال البشرية مهما تنوعت، نتيجة تلبية النفس لباعث ما، سواء كان ذلك الباعث داخل الجسم أو خارجه.

اللعب عامل من عوامل التربية؛ فهو الذي يعلم الناشئ الاعتماد على نفسه، ويرشده إلى أنجع الطرق للوصول إلى غرضه، ومنه يتعلم الطاعة لرئيسه والخضوع لرغبات الجماعة وإيثار المصلحة العامة وضبط النفس واحترام القانون والمنافسة مع العدل والشرف والشجاعة والنظام وما إلى ذلك من الصفات والعادات التي تحتاج إليها الحياة عامة.

والألعاب الجمعية المنظمة أكثر أنواع اللعب فائدة؛ لذلك يجب أن يكون في كل مدرسة مجال واسع لها. غير أن النظام يجب ألا يسلب التلاميذ حريتهم، ويضيق عليهم مجال الافتنان في حدود القانون، فإن القيود الكثيرة تخرج اللعب عن صبغته، وتجعله عملا شاقا تنصرف عنه النفس. وليس معنى ذلك أن ندع التلاميذ وشأنهم فإنهم ما زالوا في حاجة إلى من يرشدهم إلى ما تجب عليهم مراعاته في اللعب، سواء كان ذلك بطريق القول أو بطريق العمل. ومما يزيد في قيمة اللعب أن يستطيع المدرس مشاركة التلاميذ فيه حتى تتأكد الصلة بينه وبينهم فيزدادون احتراما له وتقديرا لروح الرياضة فيه، ويتخذونه حكما يلجئون إليه فيما أشكل عليهم من أصول اللعب.

تحمل التبعة– إن مصير التلاميذ أن يضطلعوا بأعباء الحياة إذا كبروا؛ ولذلك كان من الضروري في إعدادهم للحياة المقبلة أن نعودهم احتمال التبعات المختلفة، ونكل إليهم القيام ببعض شئون المدرسة: كإشرافهم على الحركات العامة، وتكليف الكبار منهم العناية بصغارهم، وتنظيم المسابقات والحفلات والرحلات، وإنشاء الجمعيات المدرسية المتنوعة كجمعية الرسم والتصوير والأبحاث وسواها من كل ما يقتضي تفكيرا في الغايات والوسائل، ويجعلهم يتقدمون للاضطلاع بالمسائل المدرسية المختلفة؛ فإن حمل التبعات من خير ما يعلم الشجاعة والثقة بالنفس والرجولة وغيرها من خلال الخير، ولذلك كان

جديرا بالمدرسة أن توسع المجال أمام التلاميذ، وتشرك أكبر عدد منهم في حمل التبعات المدرسية؛ حتى يكون لكل واحد منهم نصيبه من التربية.

شخصية المدرس– ومن أهم العوامل في التربية الخلقية شخصية المدرس، وذلك لأن التلاميذ ما زالوا صغارا يميلون إلى المحاكاة، ويولعون بتقليد من حولهم؛ وبخاصة إذا كانوا يعتقدون فيهم الكمال، فإذا كان المدرس قدوة صالحة درج تلاميذه على طريقه، واحتذوا حذوه في أقواله وأفعاله، وكان لكل ذلك أثر واضح في حياتهم الحاضرة والمستقبلة، وسنعود إلى هذا الموضوع في فصل النظام، ونوفيه حقه من البحث.

القوانين المدرسية– لكل مدرسة مجموعة من القوانين، شرعت لتنظيمها وحسن إدارتها وخير تلاميذها، والواجب على كل إنسان في المدرسة طاعة هذه القوانين واحترامها وتنفيذها بأمانة وإخلاص، ولا يكون ذلك إلا إذا فهم جميع من في المدرسة وجوه الخير في هذه القوانين، ومن هنا كان على الناظر والمدرسين أن يتناولوها بالشرح والإيضاح ويبينوا القصد منها للكبار من التلاميذ، حتى تتحول طاعتهم من السلطان المادي الذي يحمي القانون إلى القانون ذاته، فيكون ذلك وسيلة من وسائل التربية الخلقية وطريقا يوصل إلى احترام القوانين المدنية عامة.

وقد جربت بعض المدارس الحديثة إشراك الكبار من التلاميذ في تشريع القوانين المدرسية، ودلت التجربة على نجاح عظيم في هذا الاتجاه.

بعض العيوب الخلقية الشائعة بين تلاميذ المدارس:

أسبابها وعلاجها:

إن العوامل التي يتأثر بها الناشئ كثيرة متنوعة، فالمدرسة تحافظ على طهارة قلبه، وترشده إلى سبل الخير وتقوم المعوج من أخلاقه، ولكن هناك عوامل أخرى تحبب إليه الكسل، وتجعله يؤثر الكذب على الصدق، والغلبة والقهر على الشفقة

والرحمة، ويعمد إلى أنواع من الخداع لا تقرها قوانين الأخلاق، وواجبنا نحن المربين أن نفكر في علاج هذه العيوب الخلقية التي منها ما يأتي:

الكسل– يميل الأطفال إلى اللعب، ويتلمسون الوسائل لإظهار ما كمن في نفوسهم من النشاط، فإذا بد عليهم الخمول كان في ذلك مخالفة ظاهرة لسنن الطبيعة، يجدر بالمدرسين أن يسارعوا إلى علاجها، وهم لا يوفقون في عملهم إلا إذا عرفوا أصول الداء حتى يقتلعوها من أساسها.

من أسباب الكسل أمور جسمية: كامتلاء المعدة بالطعام، ونقص التغذية وبطء المجموع العصبي في تأدية وظيفته وكالأمراض المختلفة التي تعتري الناشئين في مراحل نموهم، واضطراب الحياة المنزلية، وفقدان الشروط الصحية كلها أو بعضها في المدرسة عامة وحجر الدراسة خاصة.

وقد ترجع الأسباب إلى خطأ في تصرف الكبار، ممن يتولون تربية الطفل، فيصفونه بالغباوة أو البله أو نقص الذكاء، ويكررون ذلك المرة بعد المرة حتى يرسخ في نفس الطفل أنه حقا غبي، وأن مجهوده الذي يبذله غير مثمر، فلا يرى فائدة من بذله، ويركن إلى الكسل، وقد يكون التلميذ مدللا يأمر من حوله من أهل وذويه فيأتمرون بأمره، ويسارعون إلى تلبية رغباته، فينشأ رخوا متخاذلا يؤثر البطالة على العمل، وأحيانا يسرف الناشئ فيصرف نشاطه في بعض النواحي كالألعاب والرحلات حتى إذا جلس للدرس بدا عليه الفتور وتولاه الوهن، وطورا يسرع الجسم في النمو فلا يبقى فيه من النشاط إلا قليل لا يبذله الغلام إلا كارها.

إن واجب المدرسة أن تستأصل هذه الأسباب بجميع ما لديها من الوسائل، كتنظيم الطعام والشراب، واستكمال الشروط الصحية في حجر الدراسة والعناية بعلاج الأمراض التي تترك خمولا في النفس، وبخاصة الأمراض المتوطنة، فقد ثبت

بالتجربة أن الأنكلستوما والبلهارسيا من أسباب الانصراف عن الدرس وفقدان النشاط عامة، وكإزالة ما في الحياة المنزلية من عوامل الاضطراب، ومن خير الوسائل في علاج الكسل تهيئة الفرص وتشجيع التلاميذ على العمل، وبث روح المنافسة بينهم، وإيجاد الأمل في نفوسهم، وجعلهم موضع ثقة المدرسة حتى يطمئنوا إليها، وإشراكهم في كثير من أنواع النشاط المدرسي، كالألعاب الجمعية المنظمة، والرحلات والجمعيات المختلفة الأغراض والمقاصد، وإظهار الاستحسان لكل من يحسن عملا من التلاميذ.

أما الأطفال الذين يسرع نموهم الجسمي فليس من الحكمة تكليفهم ما لا طاقة لهم بحمله، حتى لا ينفد نشاطهم قبل القيام بما كلفوه، والواجب أن ينظم نشاطهم حتى لا يفيض عبثا في جهات لا ينبغي أن يفيض فيها.

إن لعطف المدرس على التلميذ وتشجيعه له وإرشاده بالحسنى إلى صواب ما أخطأ فيه أثرا واضحا في خلق رغبة قوية فيه، تسهل له ما كان يراه صعبا فيثابر ويجاهد حتى يصل إلى غايته أو يكاد.

التسلط والقهر– من العيوب الشائعة في بعض المدارس استبداد كبار التلاميذ بصغارهم، وتسلطهم عليهم باستعمال وسائل الشدة والقهر، وهذه الظاهرة يرجع سببها غالبا، إلى نماء الجسم عند المتسلط، واعتداده بما فيه من فضل الفتوة، واستهانة بالألم في سبيل الوصول إلى غايته، وإذا كان من فضائل الإنسان أن يعتمد على نفسه، وأن يشق طريقه في الحياة مستقلا، فإن نظام المجتمع المدرسي والمدني يأبى أن يستذل الضعيف، ويحال بينه وبين مقاصده اعتمادا على القوة المادية. إن الحياة الاجتماعية تقوم على أساس من العدل والمساواة بين الأفراد في كافة الحقوق والمرافق، وإن خيرا للقوي أن يستعمل قوته في حماية الضعيف ودفع الأذى عنه.

إن الميل إلى الغلب والقهر يناقض أصول الاجتماع، وعلاجه يقتضي البحث عن أسبابه أولا، فإذا تبيناها سهل علينا تهذيبه والانتفاع به، وإنما يكون ذلك على الإطلاق بتوجيهه جهة صالحة كالألعاب وحمل التبعات المختلفة التي تستلزمها الحياة المدرسية كالدفاع عن الأبرياء ورعاية الضعفاء من التلاميذ في الرحلات وغيرها.

وقد لا يرجع صاحب السلطان عن ظلمه إلا إذا عوقب عقوبة مادية كأن يسلط غيره عليه، أو معنوية كأن يحرم حق الزعامة أو يسلب الامتيازات التي كانت له، وأحيانا ينشأ حب القهر عند الطفل بين جدران منزله حيث يتغلب على أخيه الصغير، أو خادمه الذي لا يقوى على مقاومته، وقد يسري إليه روح التسلط ممن حوله كأبيه وأمه وإخوته الكبار، وجدير بنا في علاج هذه الحالات أن نلجأ إلى قلب الطفل وأن نشعره بأن الشفقة والرحمة ومحبة العدل أشبه بالإنسان، وأنها سبيل السعادة للفرد والمجتمع، وأن على كل مدني أن يحترم القوانين التي ارتضتها الجماعة ويخلص لها في السر والعلانية، وأن البطولة التي يسجلها التاريخ ويمتدحها الناس عامة إنما هي في حماية الضعيف من اعتداء يصيبه من ذي البطش والسلطان.

على أن الكلام وحده لا يفيد، فلابد من تهيئة مجال العمل أمام الأطفال حتى يتقدموا مدفوعين بنفوسهم إلى أعمال الخير كمعونة البائس ومساعدة الضعيف ونجدة المستغيث، فتصبح هذه الأعمال عادة لهم لا يستطيعون العدول عنها إلى سواها.

التدمير– قد يكون الميل إلى التخريب قويا عند بعض الأطفال فيظهر أثره في أثاث المدرسة وأدواتها أو في ممتلكات التلاميذ من الكتب والكراسات وغيرها، وهذا الميل شديد الضرر إذا لم نقده بالزمام، ومن هنا وجب علينا أن نوقفه عند حد، ولو بالعقوبة البدنية، حين تدعو إلى الالتجاء إليها ضرورة، على أن هذا العلاج سلبي لا ينبغي الاقتصار عليه، والواجب أن نبحث عن أساس العلة حتى نستطيع وصف الدواء الناجع.

إن المنافذ المشروعة لفيض النشاط قد تسد أمام التلاميذ فيندفعون بما فيهم من فضل النشاط والقوة إلى أنواع من التدمير، وفي هذه الحالة ينبغي تحويل مجرى النشاط حتى يفيض في اتجاه صالح، وذلك كأن يكلف الطفل إحراق ما اجتمع من القمامة في المدرسة أو في حقول التجارب وقتل الزنابير التي تغير على النحل وتشذيب الأشجار واقتلاع الجاف منها وكسر خشبه قطعا صغيرة للوقود، والمهم في علاج هذا العيب هو أن يجمع بين السلبي منه والإيجابي: أما السلبي فيكون بالوقوف في طريقه وكبته ومنعه من الظهور، وأما الإيجابي فيكون بالتفكير في المنافذ المشروعة التي يفيض فيها وخلق الوسائل التي تصرفه في وجوه الخير.

الكذب– يميل الأطفال أول أمرهم إلى الصدق ويستمسكون به، ويجري على لسانهم دائما، فإنهم يقولون ما يعتقدون وهم فيه صادقون، حتى إذا خالف الواقع لأن مخالفته للواقع لا تجعله كذبا مرذولا، وإنما هو "كذب الأطفال" يقوي خيالهم، فيتصورون ما لا وجود له فيخبرون به، وهذا ليس من الرذائل في شيء وإنما هي ظاهرة نفسية لها عصرها من عصور النشأة فإذا انتهى انقضت معه– هذا شأن الأطفال حين يعالجون الحديث فإذا شبوا واتصلوا بالكبار سرى إليهم داء الكذب، فعمدوا إلى أنواع من الخداع.

أما أسباب الكذب فترجع غالبا إلى تقليد الكاذبين ممن حولهم، وبخاصة إذا كان الكذب وسيلة لجلب مصلحة أو دفع مضرة، وأحيانا يكذب الطفل خوفا من أذى يلحقه وحرصا على منفعة يزعم أن الصدق يفوتها عليه، وقد يدفع إلى الكذب ثورة نفسية وعناد يصر عليه الكاذب؛ ليتخلص من سلطان القانون وينجو من العقوبة.

إن الوسائل التي تتخذ لعلاج هذا العيب الخلقي عند الأطفال كثيرة، وفي مقدمتها القضاء على أسبابه وأن نبين للكاذب في شيء من العطف والحزم ما يترتب

على الكذب من المضار وما يلحق الإنسان بسببه من العار، ومنها معاملة التلميذ معاملة تشعره بأنه موضع ثقة وأن الحق دائما يجري على لسانه وأنه مبرأ من الكذب، وليس هناك شك في أن المعلمين يخطئون خطأ جسيما حين يجعلون كلام تلاميذهم موضع الريبة، وحين يسلكون مسلكا يقود المتعلمين إلى الخداع كأن يهتموا بالدرجات التي ينالها التلاميذ جزاء ما يقومون به من أعمال شفوية أو تحريرية، فإن ذلك مما يغري بالغش والخداع، وقد يكون من المفيد أن نسوق الحادثة الآتية حتى يتدبرها كل معلم:

اهتم والد بكراسات ابنته فكان يتصفحها ويهتم بالدرجات التي قدرت للأعمال المختلفة، ويشجع البنية دائما على أن تجيد عملها حتى تنال أقصى ما يمكن من الدرجات، وما زال بها حتى اعتقدت أن الدرجات العالية هي طريق لرضا والدها عنها، وحصل أن أعطتها المعلمة عن عمل من الأعمال ست درجات من عشر فما كان من الطفلة المسكينة إلا أن رأت الفرصة سانحة فجعلت الستة تسعة لما بينهما من تقارب الصورة، ثم عادت إلى والدها فرحة مسرورة تنتظر المكافأة، ولكن والدها كشف أمرها وانتهرها، ولكنه رجع على نفسه باللائمة حين أدرك أنه هو الذي دفعها إلى هذا الخداع.

من هذه الحادثة وأمثالها ندرك مقدار ما يتعرض له الأطفال من الخطر الخلقي حين يجعل المدرسون الدرجات موضع اهتمامهم، ويحظرون على التلاميذ مساعدة بعضهم لبعض، ويتوعدونهم إذا نظروا في كراسات جيرانهم.

السرقة– يميل الأطفال بطبيعتهم إلى اللعب، ويحبون أن يتملكوا بعض أدواته، فلكل واحد أقلامه وكراته ومضاربه وصوره فإذا استعار أحدهم من زميله شيئا منها قضى عليه العرف برده إليه، ومن هنا تنشأ فكرة الملكية ويستعد الطفل للدفاع عما يملك بكل ما أوتي من قوة حتى يحمل غيره على احترام حقوقه، ومتى تنبهت العقول

إلى فكرة الملكية أحست بأن السرقة ذميمة، وبأن مرتكبها آثم يستحق العقوبة التي تردعه، وترده إلى احترام القوانين المدرسية، وتفرض عليه التكفير عما اقترف بتكليفه عملا نافعا يعوض به ما سرق، وواجب الناظر في مثل هذه الحالة أن يبين للمذنب في حزم واعتدال أن السرقة رذيلة تقابل بالمقت والازدراء وتحرمها الشرائع وأن خيرا للسارق أن يبرأ من هذا المرض الخلقي ويعود إلى حظيرة الجماعة، حتى تغفر له ما فرط منه وتمنحه احترامها ويتمتع بكافة الحقوق المدنية، وأن ذلك هين عليه متى كانت عزيمته ماضية وإرادته قوية.

إن حب التملك في الأطفال فطري ومن الخير أن يكون فيهم هذا الميل ولكن لابد لنا من إرشاده حتى لا يتنافى مع الحياة المدنية، وقد يقوي هذا الميل ويسوء اتجاهه بتأثير ما يرى الطفل في دور الخيالة أو بمصاحبة رفيق السوء الذي يزين له السرقة، أو ببخل أهله عليه لاسيما إذا كان لهم من اليسار نصيب.

إن علاج السرقة يقتضي البحث عن معرفة أسبابها أولا، حتى تقابل كل حالة بما يناسبها في شيء من الهدوء والحزم والعطف فإن الانفعال العصبي والإكثار من الكلام الصارخ والتأنيب المؤلم والإفراط في اللوم قد تدفع الجاني إلى العناد.

الأثرة– يتظاهر الطفل باحترام حقوق من حوله وهو في الواقع يؤثر نفسه ويحبها ويفرط في محبته إياها، حتى لا يبقى في قلبه مجال لحب غيره، لاسيما إذا نشأ بين أبوين يسرفان في حبه.

وخير علاج لهذا العيب الخلقي أن نبصر الطفل بطبيعة الحياة الاجتماعية، ونريه أنها تستدعي المعاونة وخدمة الناس بعضهم لبعض، وأن قيمة الفرد تزداد تبعا لما يقوم به من خدمات اجتماعية. ومن الوسائل النافعة أيضا انضمام التلميذ إلى

الجمعيات المختلفة واشتراكه في أعمال البر كمساعدة المستشفيات وجمع الإعانات للمعوزين والفقراء، والتبرع بقليل من المال لأغراض خيرية متنوعة.

ويستعان كذلك في علاج الأثرة بالشعور الديني، وذكر قصص الأنبياء والمرسلين والأبطال الذين آثروا الناس على أنفسهم ولو كان بهم خصاصة.

إن في الطفل المصري استعدادا لعمل الخير بدليل ما يتجلى في أفعاله أحيانا من الشفقة والمعونة، وليس على المدرس إلا أن يرشده ويفسح أمامه في مجال العمل الصالح بما يهيئ من أسبابه، وأن يكون له قدوة حسنة في قوله وعمله.

الفصل الثاني عشر

النظام المدرسي

ضرورته ومعناه:

نحن في غنى عن أن نطنب في بيان قيمة النظام في المدرسة عامة، وفي الفصل خاصة؛ فإن كل من عالج التدريس أو كانت له بالمدارس صلة يشعر بضرورته، وبأن نجاح المدرس في عمله لا يكون إلا به. ويكفينا أن نقول: إن النظام ركن من أركان التدريس لا يتم بدونه؛ ولذلك عنيت به المدارس منذ القدم، وإن اختلفت الآراء في إدراك معناه وفي الوسائل المودية له، فلقد كان النظام المدرسي في بعض عصور التربية لا يختلف في شيء عن النظام العسكري، فقد كان المقصود منه خضوع التلاميذ لإرادة المعلم، وتنفيذهم لما يؤمرون به من غير مناقشة، وجلوسهم كأنما على رءوسهم الطير يستمعون لما يقول المعلم وهم لا يتحركون يمينا ولا شمالا.

ولقد تغير معنى النظام في الأمم تبعا للعوامل المختلفة التي اقتضت ذلك التغير، فأصبح لكل إنسان إرادة محترمة، وصار من حقه التفكير فيما يعرض عليه ويطلب منه تنفيذه، واختيار الطريق التي تصل به إلى غايته. ومن البين أن القانون كفل للناس حرياتهم، ولكنه قيد هذه الحريات حتى لا تتنافى مع الصالح العام أو تجور على حريات الغير. وإذا كانت القيود لابد منها في الحياة الاجتماعية العامة فهي في الحياة المدرسية ألزم؛ لأن التلاميذ مازالوا صغارا، لا يقدرون الواجب، وهم ضعيفو الإرادة كثيرو النزق، تدفعهم نزعاتهم الفطرية، وتميل بهم الأهواء؛ ولذلك كان من الضروري أن نربي فيهم قوة الإرادة، وأن نوجهها وجهة صالحة، ونرشدها إلى غاية طيبة، حتى ينقادوا للخير ويلبوا داعي الصالح العام. وتربية الإرادة لا تكون بالكلام

وتلقين القواعد، ولكن تجيء بالمرانة وانسجام الأعمال؛ فإنما الإنسان بأعماله لا بمجرد تفكيره، وإن بلغ فيه الغاية، والخلق يقاس بمبلغ ما بين الفكر والعمل من الاتصال.

لهذا كان لابد من أن يفكر القائمون بشئون التعليم في الوسائل الفعالة التي تحتم على التلاميذ الخضوع لنظام معين متى كانوا صغارا؛ فإن ذلك أساس احترام القانون والنظام العام في الحياة المدنية، ولكن لا ينبغي الوقوف عند حد الطاعة العمياء، بل يجب التنويع في الوسائل، وفك القيود التي فرضت عليهم، فلا يبقى منها إلا ما لا مناص منه؛ متى شعر التلاميذ بكرامة شخصية، وأدركوا ضرورة هذه الوسائل من تلقاء أنفسهم، وأنها إنما شرعت لخير المجتمع المدرسي والمدني معا، وإذ ذاك تحل إرادة الخير والرغبة الحقيقية في العمل الصالح محل القانون، وينبعث النظام عن محبة صادقة، وتحل الطاعة المعقولة محل الخضوع الأعمى، ويكون لكل فرد وازع من نفسه.

إن النظام المدرسي يقصد منه حماية المجتمع ضد أي اعتداء يقع من الأفراد الذين يتبعون في سلوكهم النزعات الفطرية الجامحة، وحماية الفرد من نفسه؛ فإن بعض الميول الفطرية قد تلقي بالشخص إلى التهلكة، أو تثير على المجتمع حربا شعواء. ولسنا نريد أن نقول إن الطفل شر بطبعه وأن الواجب أن نكبت ما فيه من نزعات فطرية بوسائل السلطان والقمع؛ ولكنا نقصد أن فيه ميولا صالحة لأن تتجه جهة الخير ولأن تميل ناحية الشر، والواجب على المربين أن ينتفعوا بهذه الميول ويوجهوها جهة صالحة، ويوجدوا لها المنافذ الطيبة بما يهيئون لها من الوسائل، وبما يرشدونها إليه من خير العمل.

إن ضبط النفس وكبح جماحها من أعلى الأخلاق منزلة من الناحية الاجتماعية والناحية الشخصية معا؛ وعلى هذا فإن أحسن أنواع النظام ما كان صادرا من قرارة النفس، تلبية لنداء الضمير الحي ولداعي الخير العام. ومن البين أن الوصول إلى ضبط

النفس والسيطرة عليها لا يكون إلا تدريجا؛ ولهذا واجب أن نلجأ إلى سلطان القانون العام أولا، ثم نتدرج إلى القانون الداخلي الذي يرتضيه الشخص لنفسه، ويؤمن به إيمانا لا يشوبه شك. وقد قال بعض الكتاب ما معناه: إن القانون للإنسان أول الأمر قانون خارجي يفرضه عليه سواه، ولكنه يتحول تدريجا إلى قانون داخلي يفرضه هو على نفسه متى امتلأ صدره بمحبته واحترامه وطأطأ رأسه له، وأطاعه من تلقاء نفسه؛ وإذ ذاك يكون جديرا بالحرية.

الشدة ومضارها- حقا إن خضوع التلميذ لابد منه أول الأمر، وطاعته للقانون جزء عظيم من تربيته وإعداده لحياة اجتماعية صالحة؛ ولكن الضغط يقتل فيه روح الاستقلال، ويسلبه إرادته الشخصية، ويصيره أداة مسخرة في يد غيره وقد يزعم بعض من تخدعهم الظواهر أن الشدة على المتعلمين تؤدي إلى الهدوء الشامل والنظام المطلق وأن تسير الأعمال المدرسية على حسب القانون. والحق أن الشدة تدعو إلى التظاهر باحترام القانون، وتعود التلاميذ الرياء والخداع، وكثيرا ما ينشأ عن الضغط انفجار كبير وعصيان وثورة، فالكأس تفيض عند امتلائها، ولابد للمصدور من نفثة.

وقد عقد ابن خلدون في مقدمته فصلا أبان فيه مضار الشدة على المتعلمين نقطف منه ما يأتي. قال:

"فصل في أن الشدة على المتعلمين مضرة بهم"

"وذلك أن إرهاف الحد في التعليم مضر بالمتعلم سميا في أصاغر الولد؛ لأنه من سوء الملكة، ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر، وضيق على النفس في انبساطها، ودعا إلى الكسل، وحمل على الكذب والخبث، وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفا من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعمله المكر والخديعة لذلك، وصارت له هذه عادة وخلقا، وفسدت معاني الإنسانية

التي له من حيث الاجتماع والتمرن، وهي الحمية والمدافعة عن نفسه ومنزله، وصار عيالا على غيره في ذلك وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل، فانقبضت عن غايتها ومدى إنسانيتها، فارتكس عاد في أسفل السافلين... فينبغي للمعلم في متعلمه، والوالد في ولده ألا يستبدوا عليهم في التأديب".

ولما كانت الشدة لا توصل إلا إلى أسوأ النتائج هب المصلحون وأهابوا بالمدرسين أن يعطفوا على تلاميذهم، ويمنحوهم قسطا من الحرية كلما رأوا فيهم استعدادا لاستعمالها بالطرق المشروعة، حتى يصلوا بهم تدريجا إلى أن يحكموا أنفسهم بأنفسهم، فإنا إذا وكلنا بعض شئون المدرسة إلى التلاميذ، وبخاصة الكبار منهم، وجعلناهم موضع ثقتنا، وألقينا على كواهلهم بعض التبعة في المحافظة على النظام المدرسي، نكون قد استعنا بما وهبوا من القوى والنشاط والميول الفطرية، وعودناهم العدل والرحمة والطاعة لأحكام الجماعة، وغرسنا فيهم كثيرا من خلال الخير، ومن الأخلاق الفاضلة: كالاستقلال في الرأي، وحسن تصريف الأعمال، والشجاعة الأدبية وعلمناهم دروسا تنفعهم في حاضرهم ومستقبلهم.

عوامل النظام:

إن للنظام في المدرسة عامة والفصل خاصة دعائم يقوم عليها، وينشأ عنها، ومن بينها:

(١) أن يكون بناء المدرسة وإدارتها وجداولها مما يساعد على أن يتمتع الطفل براحة جسمية وعقلية، وأن يكون مجال الألعاب والحركات الجسمية فسيحا أمامه. وعلى الإجمال يجب أن تستكمل المدرسة –فصولها وحجرها وملاعبها ومرافقها– جميع الشروط الصحية التي تجد الكلام عنها في موضع آخر من الكتاب.

(٢) أن يكون المدرس على علم بطبائع الأطفال، مليئا بمحبتهم والعطف عليهم، حتى يشترك معهم فيما يعتورهم من أنواع المشاعر، ويفسر الحركات التي تحدث منهم تفسيرا صحيحا، فلا ينسبهم إلى الإجرام كلما صدرت عنهم أفعال تقتضيها فطرتهم التي فطرهم الله عليها، بل يفسح لهم في صدره، ويغضي عن بعض هفواتهم، ولا يتسرع في اتهامهم، ويصبر على القليل من أذاهم، ويعتمد في تأديبهم على ماله من سلطان أدبي في نفوسهم.

(٣) أن يوسع دائرة الشوق لدى الأطفال ويفسح لهم في المجال؛ حتى يجد كل واحد منهم منفذا صالحا لذلك النشاط الفياض الذي يصدر عنه اختيارا، فيصرف وقته فيما يعود عليه بالمصلحة والخير الشامل، مندفعا إليه من تلقاء نفسه، محبا له، شديد الشغف به "إذ ليس كل ما يقصد من التربية أن تجعل الناس يفعلون الخير، أو يجدون في العمل، أو يحصلون علما واسعا فحسب، بل لابد من جعلهم يستلذون الخير، ويحبون الجد في العمل، ويعشقون العلم، ويولعون بالطهارة النفسية ويهيمون بحب العدل".

(٤) أن يكون لكل عمل من الأعمال المدرسية غاية معينة، يدركها التلاميذ، ويتعلقون بها، فإن إدراك الغرض ولو إجمالا يثير نشاطهم، ويوجهه نحو تلك الغاية.

(٥) أن ينتهز المدرس الفرص لإثارة مشاعر التلاميذ، وملء نفوسهم بمحبة الخير، وتقديس مظاهر الطبيعة وما اشتملت عليه من ضروب الجمال، وحملهم على الأخلاق الفاضلة بالاستهواء تارة، وبالمثل الصالح تارة أخرى، حتى تصير خلال الخير ملكة متأصلة فيهم.

(٦) أن يفتن المدرس في درسه فيختار من مادته ما يتصل بحياة التلاميذ، ويشوقهم ويجري في طريقته على حسب ما تقتضيه أصول علم النفس، فمثلا درسه

بالعمل في غير إجهاد لتلاميذه، ولا يلتزم أسلوبا واحدا، ولا يحتم عليهم جلسة معينة، أو القيام بعمل خاص زمنا طويلا.

(٧) أن يكون زمن الدرس مناسبا، وفترات الراحة كافية لتجديد النشاط عند التلاميذ.

(٨) أن يراعى في وضع القوانين المدرسية أصول الأخلاق وطبائع الأطفال؛ فيثيب المحسن على إحسانه، ويجازى المسيء على إساءته، وفقا لقانون النتيجة الذي مر شرحه.

(٩) أن يكون التلاميذ أمام القانون سواء فقد وضع لهم جميعا. ولكن ينبغي عند تطبيقه أن تراعى الفروق الفردية؛ فإن منهم من تردعه إغضاءه عنه، أو كلمة مشوبة بالعتب، ومنهم من لا يمنعه عن غيه سوى العقوبة الشديدة.

(١٠) أن يراعى في التكليف بالأعمال المدرسية استطاعة القيام بها؛ فإن التكليف بما لا يستطاع دعوة صريحة إلى الخروج على الطاعة، وقديما قال الناس: إن أردت أن تطاع فمر بما يستطاع.

(١١) إخلاص المدرس لمهنته ورغبته في إجادة عمله، فإن روح المدرس تسري منه إلى التلاميذ، فيحبب إليهم العمل النافع، ويبعث فيهم النشاط للقيام به.

شخصية المدرس– إن للمدرس سلطانا على تلاميذه يستمده من جهات مختلفة، فهو يحل محل الآباء وأولياء أمور التلاميذ عامة فيما لهم من حق التعليم والتأديب وواجب النصح والإرشاد، ويمثل الإدارة المدرسية العامة، ويحافظ على القوانين التي شرعت للمعهد الذي يعمل فيه، وينفذها مع العدل والحكمة ويقوم في فصله مقام الناظر.

على أن هناك شيئاً آخر ينبع عنه في الحقيقة سلطان المدرس؛ وذلك هو: شخصية متزنة تشعر من يتصل بها بشيء مما فيها من القوة المعنوية، وتبعث فيه الاحترام وتدعوه إلى الطاعة، دون أن تلجأ إلى القانون المدرسي، أو إلى بعض أنواع العقاب المادية. وتتجلى شخصية المدرس في كثير مما يقول ويفعل، في ملبسه وزيه، في موقفه أمام تلاميذه، في حركاته وإشاراته، في بريق عينيه وأسرة وجهه، في نبرات صوته، في معاملته لتلاميذه ومبلغ اتصاله بهم ووسائله، وفيما يصدر عنه من الأوامر، وفي قدرته على تصريف الأمور، وحل المشاكل الطارئة، في شيء من الحزم وبعد النظر، وفي عنايته بموضوع درسه وتنظيم عمله. غير أن هذه الأمور كلها لا تظهر للتلاميذ في مدرسهم أول الأمر، ولكنها تتجلى لهم تدريجا، ولعل هذا هو السر في أن المبتدئين من المدرسين يجدون شيئا من الصعوبة في حفظ النظام في فصولهم.

اضطراب النظام– يضطرب نظام الفصل أحيانا؛ فتقف الحركة العقلية، وينصرف التلاميذ إلى أنواع من العبث، ويجد المدرس الذي لم يطل عهده بالتدريس كثيرا من الصعوبة في إعادة النظام إلى ما كان عليه، ورجوع التلاميذ إلى التفكير الهادئ المنتج.

والحالات التي يصعب على المدرس فيها ضبط الفصل كثيرة متنوعة الأسباب، فقد ترجع إلى جهل المعلم بالموضوع الذي يعالجه، أو إلى جفاف المادة ووعورة الطريق، أو إلى طول زمن الدرس، أو إلى وضعه من جدول الدروس، أو إلى خطأ تصرف المدرس في حادثة معينة، أو إلى سوء التهوية في حجرة الدراسة، أو إلى تغير مفاجئ في حالة الجو كما يحصل عند حدوث الرعد والبرق وسقوط المطر الغزير، أو إلى مرور بعض المواكب الصاخبة بالمدرسة، إلى غير ذلك مما لا يتناوله الحصر. وليس لهذه الحالات علاج واحد، ولكنا ننصح للمدرس أن يعرف مواضع العلة، ويبادر إلى اتخاذ الوسائل الفعالة لعلاجها. ومن خير ما يفيد المدرس في مثل هذه الحالات الهدوء

واليقظة العقلية وتوسيع دائرة الانتباه حتى يشمل التلاميذ عامة، وحضور البديهة وسرعة الوقوف على أسباب الاضطراب ومعرفة من لهم يد في إحداثه وأخذهم في شيء من الحزم بوسائل التأديب المدرسي من غير تردد ولا نكوص.

وإننا لننصح للمدرسين عامة والمبتدئين منهم خاصة أن يراعوا ما يأتي:

(١) أن يدخلوا الفصول ونشاطهم موفور، وأذهانهم يقظة، وعيونهم مفتحة.

(٢) أن يعملوا على استتباب النظام قبل أن يبدءوا دروسهم؛ فإن النظام أساس النجاح ف التدريس وسواه.

(٣) أن يكون لهم بأنفسهم ثقة فلا تبدو عليهم علامات الاضطراب والحيرة، وأن يلتزموا جانب السكينة والهدوء فإن الصياح واضطراب الحركات والخروج عما ألف التلاميذ تدعو إلى السخرية والعبث بنظام الفصل، وتغري المتعلمين بالمعلمين.

(٤) أن يفكروا في الخطة التي تتبع في نظام الفصل، وفي الوسائل المؤدية إليه ويستمسكوا بها.

(٥) أن يسووا بين تلاميذهم في المعاملة، فلا يفضلون تلميذا على غيره إلا على أساس العمل الصالح والاهتمام بالدرس ومراعاة قوانين السلوك.

(٦) ألا يكثروا من الوعيد والإفراط فيه حتى لا يمكن تنفيذه، إذ أن ذلك يدعو إلى الاستهتار بما يقولونه.

(٧) ألا يغمزوا التلاميذ بقوارص الكلم، ولا يعرضوا بهم من حيث الأصل والنشأة والعيوب الجسمية؛ فإن ذلك يدفعهم إلى الثورة على المعلم.

أوامر المدرس– أبنا فيما سبق أن للمدرس سلطانا يستمده من نواح متعددة، وهذا السلطان يجعله صاحب الأمر والنهي بين تلاميذه، فهو الذي يرشدهم إلى ما

ينبغي أن يكون عليه سلوكهم ونظامهم. ومن ألزم الأشياء لكل مدرس –وقد اجتمعت فيه السلطة التشريعية والقضائية والتنفيذية– أن يراعي فيما يصدر من الأوامر الشروط الآتية:

(١) أن يصدر الأمر بعد تدبر وروية وتقدير للعواقب وتفكير في وسائل التنفيذ فإن التسرع قد يوقعه في حيرة لا يجد منها مخلصا.

(٢) أن تكون الأوامر قليلة تستدعيها الأحوال.

(٢) أن تكون صريحة المعنى واضحة العبارة، حتى لا يجد التلاميذ من غموضها سببا من أسباب العذر.

(٤) أن يكون في الاستطاعة تنفيذها من غير عنت.

(٥) أن تلقى في لهجة حازمة تشعر باحترامها ووجوب طاعتها.

(٦) أن تنفذ كاملة وعلى نحو ما يريد المدرس؛ فإن التهاون يغري التلاميذ بمخالفتها أو التساهل في تنفيذها.

الثواب:

الغرض منه– إن الغرض من الثواب أن يبعث السرور في نفس المحسن جزاء ما قدم من إحسان وهو في مقدمة الوسائل التي تستعين بها المدرسة في المحافظة على النظام وفي بعث روح النشاط والمنافسة في العمل الصالح بين التلاميذ.

ويرى فريق من المربين أن الثواب قد يورث البغضاء بين التلاميذ؛ لما يقتضيه من منافسة شديدة مرهقة، ويصرفهم عن طلب العلم لذاته، وأنه في الواقع ليس حقا شائعا بينهم؛ لأنه لا يتعدى الموهوبين منهم، أما الأغبياء والمتوسطون فلا يطمعون فيه. ويضاف إلى هذا أن الأذكياء منكبون على أعمالهم ملتفتون إلى دروسهم

منـدفعون إليهـا م تلقـاء أنفسـهم، فليسـوا في حاجـة إلى دافـع خـارجي. وأن أسـاس الثواب الامتياز في القوى العقلية والاستعداد الطبيعي، ولا دخل للتلاميذ في هذا؛ فلماذا إذن يكافأ الذكي على ذكائه، ويحرم الغبي المكافأة، مع أن الله تعالى قدر الأشياء فأعطى ومنع ووهب وسلب، وجعل لكل إنسان قسطا لا يتعداه ونصيبا لا يتجاوزه؟

ويرى فريق آخر أن طبيعة الحياة تقتضيه؛ فإنها قائمة على المنافسة، وعلى أن المصالح متنازعة مشتركة بين الناس جميعا، وقد جعل الله في النفوس نزوعا إليه ومحبة له حتى لقد قيل: "حب الثناء طبيعة الإنسان".

نعم إن ما يجد المحسن من راحة الضمير واطمئنان النفس وحلاوة العمل خير ثواب يبغيه المرء، ولكن ليست السبيل إلى ذلك ميسرة؛ فإن الأطفال لا يصلون إلى هذا المستوى من الإدراك، ولاسيما في المراحل الأولى من التعلم؛ ولذلك كان لابد من ترغيبهم في العمل الصالح بالوسائل المختلفة، لا فرق بين المادي منها والمعنوي، على أن الثواب إن صحبته عيوب فإنها لا ترجع إلى الثواب في ذاته، بل إلى طريق استعماله.

والذي نراه أن الثواب لابد منه؛ وأنه من الوسائل التي يتخذها المدرس ليبعث في تلاميذه رغبة صادقة في العمل، ومحبة عميقة في إجادته؛ على أنا نريد من المدرس أن يسمو بتلاميذه تدريجا حتى يدركوا الواجب ويقدروه ويعشقوا عمل الخير ويقوموا به مدفوعين إليه من تلقاء أنفسهم لأنها تجد في القيام به لذة وسعادة.

أنواع الثواب– أنواع الثواب كثيرة متنوعة، منها كلمات المدح والثناء، ويختص بها المدرس من أحسن عملا من التلاميذ، وهي قليلة الكلفة هينة الاستعمال؛ ولذلك نجد كثيرا من المدرسين يسيء استعمالها، فتفقد قيمتها ولا توصل إلى الغاية المقصودة

منها، ومنها إحلال المحسن محلا ممتازا في الفصل، وجعله محل ثقة المدرس والمدرس، وتكليفه عملا يقوم به دليلا على تقدير المدرسة له وثقتها به، ومنها الشارات المختلفة، والأوسمة المتعددة التي يمنحها المتفوقون في السلوك أو في مادة دراسية، أو في الألعاب الرياضية، أو في ناحية من نواحي الحياة الاجتماعية بالمدرسة، ومنها الدرجات التي يعطاها الممتاز من التلاميذ، ومنح المجيدين إجازة يرحلون فيها لزيارة بعض الأماكن التي تحلو لهم زيارتها، ومنها الشهادات المنمقة والكتب القيمة والمكافأة المالية والمجانية بالمدارس ونحو ذلك.

ومن الضروري أن يراعى في الثواب ما يأتي:

(١) لا يمنح الثواب إلا للمحسن الذي طال أمد إحسانه، حتى يكون وسيلة للتربية الخلقية لا ذريعة للنظام في حادثة معينة فحسب.

(٢) أن يكون مقصورا على المحسنين دون سواهم، حتى لا يبطل أثره أو تنحط قيمته.

(٣) أن يتوخى في منحه العدل والنزاهة بقدر الإمكان.

(٤) أن يعول فيه على القيم الأدبية للأشياء.

(٥) أن نجعله وسيلة لتقويم المعوج من الأخلاق، ولإثارة النشاط وتوجيهه وجهة صالحة ولبعث روح المنافسة بريئة طاهرة بين التلاميذ وتحبيب العمل الجميل إلى قلوبهم.

العقاب:

معناه والغرض منه– نوع من أنواع الألم ينزل بالجاني الذي انتهك حرمة التقاليد أو القانون، وخرج على النظم المرعية، وهو وسيلة اضطرارية، يلجأ إليه المدرس أو المدرسة لحمل التلاميذ على الطاعة واحترام النظم المدرسية ويقصد منه أولا وبالذات:

(١) إصلاح المذنب والأخذ بيده إلى سبيل الرشاد.

(٢) زجر غيره عن ارتكاب الذنوب حين يرى أن لكل ذنب عقوبة لابد أن تنزل بالمذنب.

(٣) القصاص والأخذ بحق المعتدى عليه.

هذه أغراض العقاب عامة، ولكن الذي يجب أن ترمي إليه المدرسة هو إصلاح التلاميذ وإرشادهم إلى ما ينبغي أن يكونوا عليه في سلوكهم نحو الأفراد والجماعات، وقيادتهم في هوادة وحزم إلى أعمال الخير وتحبيبها إليهم بكل الطرق المشروعة؛ حتى يندفعوا إلى عملها راغبين فيها، ويتكرر منهم ذلك فيصبح عمل الخير ملكة لهم. ويلاحظ أن العقاب وسيلة استثنائية، وأن في الالتجاء إليها اعترافا ضمنيا بضعف سلطان المدرس والتأثير الأدبي للمدرسة، ويدلك على ذلك أن المبتدئين في التدريس يلجئون إلى العقاب في حالات كثيرة، أما الذين زاولوا هذه الصناعة ومهروا فيها فلا نجد في فصولهم ما يقتضي توقيع العقوبة على أحد من التلاميذ إلا في أحوال نادرة.

شروط العقاب– إن العقاب قد يؤدي الغرض المقصود منه إلا إذا اجتمعت فيه الشروط الآتية:

(١) أن يكون عادلا وجاريا على مقتضى القوانين وموافقا لروحها.

(٢) أن يكون متناسبا مع الجريمة في الشدة والضعف وعلاجا لها.

(٣) أن يراعي المدرس في تقديره وتوقيعه حال المذنب.

(٤) أن يضبط المدرس شعوره فلا يوغل في أنواع العقاب تبعا لسخطه وحنقه على تلميذ، ولا يفرط في حق تبعا لرضاه عنه ومحبته له، وأحسن شيء أن ينتظر حتى تهدأ ثائرته.

(٥) إن المدرس خصم وحكم معا، وأخوف ما يخاف المرء في مثل هذه الحال أن يثأر لنفسه ويأخذ لها بحقها مضاعفا موفورا؛ ومن هنا وجب عليه أن ينظر إلى الجريمة من كل جهاتها، وبخاصة جهة المجرم حتى يعلم الباعث، ويقدر مبلغ ما فيها من انتهاك لحرمات القانون.

(٦) إن تأثير العقاب لا يتوقف على شدته، ولكن يتوقف على أسلوب التوقيع وعلى القوة الأدبية التي صدر عنها.

(٧) أن يكون فيه تعويض لما حدث عن الجريمة من تلف.

(٨) أن يكون أساسه استنهاض همة التلميذ واعتداده بنفسه وتقديره لشرفه وسمعته.

(٩) ألا يطول الزمن بين العقوبة والجريمة؛ لأن الارتباط بينهما في هذه الحالة لا يكون واضحا، وقد ننسى كثيرا من التفصيلات التي لابست الجريمة فيجئ التقدير غير عادل.

(١٠) إن الشرع درأ الحدود بالشبهات وهو حكيم، فيجب أن نقلده، وأن نقبل وجوه العذر التي يدلي بها بعض التلاميذ متى غلب على الظن صحتها، وأن نفتح باب التوبة لمن أراد مخلصا.

(١١) هناك أمور تعد في نظر بعض المدرسين ذنوبا، ونراها نحن ظاهرة من ظواهر الحياة النشيطة، وإعلانا عما في الأطفال من قوى كامنة تتلمس المنفذ أنى وجدته، وليس للتلاميذ دخل في هذا فهم مسخرون، ولذا لا ينبغي أن يعاقبوا على الحركة والالتفات ورفع الأيدي بقوة. والنصح والإرشاد والالتجاء إلى المنافذ الطبيعية أجدى عليهم من العقوبات المختلفة التي يلجأ إليها المدرس في مثل هذه الحالات.

(١٢) أن يكون العقاب ناشئا عن الذنب كأنه نتيجته الطبيعية التي لا مفر من حصولها، وهذا الشرط الأخير قابل للمناقشة، وهو موضع الأخذ والرد بين المربين: فقد رأى رسو وشايعه غيره أن يكون عقاب الأطفال عاقبة طبيعية لأعمالهم الرديئة، واحتج لهذا بأن الطفل يشعر بألم حين يقع على الأرض، أو يصطدم رأسه بالمائدة، ولا شك أن ذكرى هذا الألم تجعله شديد العناية بحركاته؛ حتى لا ينشأ عنها ما يؤلمه. وكذلك إذا وضع يده في اللهب، أو صب الماء المغلي على نفسه، فإن الحرق الذي يحدث عن ذلك لا ينسى بسهولة.

وبهذا ونحوه ترشدنا الطبيعة إلى طريق التربية الخلقية؛ فإنها ترينا دائماً أن الأفعال الصالحة يحدث عنها سرور، وأن الطالحة يعقبها ألم، وأن هذه النتائج ليست من العقاب في شيء، وإنما هي العواقب الطبيعية للأفعال، ولابد من حدوثها عنها مباشرة ومن غير تردد ولا تخلف– ويضاف إلى ما قدمنا أن هناك تناسبا بين الفعل وما يحدث عنه من ألم: فالطفل الذي يقرب من النار يصيبه ألم يختلف شدة وضعفا على حسب درجات القرب، ومعنى ذلك أن الطبيعة عادلة، وأن عقوبتها واحدة مطردة في كل زمن، وفي الناس جميعا.

وأنت إذا تأملت هذا الكلام أدركت ما فيه من مواضع الضعف؛ فإننا لا نفهم أولا ماذا يقصد بالطبيعة، ولا نرى أنها عادلة في عقوبتها، فأحيانا تكون صارمة قاسية، وأحيانا يفلت الأثيم من يدها. ثم إن العقاب قد لا يحدث بعد الذنب مباشرة، وقد يطول الزمن بينهما حتى تخفي العلاقة ويفقد العقاب قوته وأثره. على أن الذنوب ليست كلها طبيعية حتى نكل أمر عقوبتها إلى الطبيعة.

وعلى الرغم مما في كلام رسو من زيف فإننا نستطيع أن نستنتج منه أن طبيعة العقوبة لابد أن تناسب طبيعة الذنب، فالتلميذ الذي يجيء إلى المدرسة في صبيحة اليوم متأخرا يحجز آخر النهار في المدرسة مع تكليفه عملا، والذي يتكلم مع زميل له

يفصل بينه وبينه حتى لا يستطيع التكلم معه، والذي يسيء استعمال أداة من الأدوات المدرسية يحرم منها، والذي قصر في أداء الواجب لغير سبب يبقى في المدرسة حتى يقوم به وهكذا، فأما أن يقف تلميذان كانا يتكلمان معا في ركن واحد من أركان الفصل فليس عقابا يعالج الذنب.

أنواع العقاب السائغة– إن درجات العقاب تختلف اختلافا واسعا: فمنه النظرة أو الإشارة الدالة على الاستهجان وعدم الرضا، ومنه التأنيب على انفراد أو على ملأ من تلاميذ الفصل أو تلاميذ المدرسة جميعا، ووضع التلميذ في موضع يشعره بألم، ووقوفه مع جلوس بقية التلاميذ وخصم درجات من سلوكه، وحجزه في المدرسة آخر النهار مع تكليفه عملا يؤديه، وحرمانه من بعض الامتيازات التي يتمتع بها غيره، وحرمانه من بعض أصناف الطعام زمنا، وإخراجه من الفصل أو طرده من المدرسة مدة أو فصله عنها.

أما العقاب البدني فإنه قد حرم على المدرسين استعماله نظرا لما ينجم عنه من ضرر. أما المربون فهم على خلاف في الرأي: فمنهم من يحرمه بتاتا لمضاره الجسمية والأدبية؛ فإنه يعود الكذب والجبن وسواهما من سيء الأخلاق، ومنهم من يجيز الالتجاء إليه في الذنوب الكبيرة بالشروط الآتية:

(١) أن يكون حق استعماله مقصورا على ناظر المدرسة دون سواه.

(٢) أن تكون أداة العقاب لينة مناسبة.

(٣) أن يتجنب عند الضرب الرأس والأعضاء التي يخشى عليها.

(٤) أن يوقع على التلميذ منفردا إلا إذا اقتضت ضرورة.

(٥) أن يوقع في أناة ورفق، وبعد الذنب مباشرة أو بعده بقليل، حتى لا تنعدم الصلة.

(٦) ألا يتجاوز القدر المناسب.

وقد تناول بعض علماء المسلمين كابن سينا والغزالي وابن خلدون وسواهم موضوع العقوبة وناقشوها مناقشة مجدية من نواحيها المتعددة، فارجع إلى كتبهم إن شئت. ونصيحتنا للمعلمين في هذا الشأن أن حسم الداء خير من علاجه، وأن الرغبة خير من الرهبة، وأن الكلمة الطيبة قد تكون أجدى في تأديب التلاميذ من عصا المعلم.

الفصل الثالث عشر

الشروط الصحية في المدرسة

يقضي التلاميذ طيلة اليوم في المدرسة، يحضرون الدروس في حجراتها، وينتشرون في أبهائها وممراتها، ويلعبون في فنائها، ثم يشربون من مائها، ويستنشقون هواءها، ويستعملون مرافقها؛ وغير ذلك من الأمور التي تتطلبها حياة المدرسة، فإذا استكملت المدرسة شروطها الصحية من جميع هذه النواحي كانت أصلح مكان لتنمية العقل والبدن، وإلا صارت مرتعا للقذارة ومباءة للأمراض المعدية، ما دامت تضم بين جدرانها عددا من الصغار الذين لا يعرفون قواعد الصحة من تلقاء أنفسهم، ولا يميزون بين ما يضرهم وما يفيدهم، فمن ألزم ما يلزم ناظر المدرسة ومعلميها أن يعرفوا الشروط التي يجب أن تتوافر في مباني المدرسة وحجراتها وفنائها، وما يجب أن يكون عليه الضوء الذي يكتب فيه التلاميذ ويقرءون، وما يشترط في الهواء الذي يستنشقونه ساعات طويلة في غرف الدراسة، وما يناسب التلاميذ من تخوت ومقاعد؛ وعليهم أن يراقبوا نظافة المدرسة، ويعلموا التلاميذ العادات الصحية في الكتابة والقراءة والجلوس والوقوف، ويعودوهم النظافة الشخصية، ويعالجوا العادات السيئة التي تنشأ عن الجهل، وينميها الإهمال.

إن وجود الطبيب بالمدرسة لا يكفيهم مؤونة هذا كله، فهو واجبهم، وهم المسئولون أولا وآخرا عن صحة التلاميذ.

مباني المدرسة– المدرسة، من حيث موقعها ومكانها، يجب أن تكون في وسط صحي، بعيدة عن الضوضاء وعن المصانع والمعامل والمواقد التي تفسد الهواء بما تخرجه من غازات ومواد كيميائية تنتشر في الجو، هذا إن كانت في المدن، أما إذا

كانت في القرى فيجب أن تكون بعيدة كل البعد عن المياه الراكدة والمستنقعات وكومات السباخ والقاذورات وحظائر الحيوان والمواشي وبالجملة يجب أن تكون في مكان هادئ جاف، وحبذا لو كانت محاطة بحدائق أو أرض مزروعة تبعث في نفوس التلاميذ حب الجمال. أما من حيث البناء فيجب أن يكون فسيح الأرجاء، ومتسعا اتساعا يتناسب مع عدد تلاميذها، بحيث تشتمل على فصول مستوفية للشروط الصحية، وعلى فناء رحب للعب، ويكون اتجاه المباني بحيث تتعرض فصولها للشمس والهواء تعرضا كافيا.

ومن الضروري أن تنظف المدرسة في آخر كل يوم مدرسي، وفي آخر كل أسبوع تنظيفا عاما، ففي آخر كل يوم مدرسي تفتح جميع النوافذ وتكنس الحجرات والممرات وتبقى النوافذ مفتوحة طول مدة الكنس، ويحسن منعا لإثارة التراب أن ترش الأرض بقليل من الماء أو نشارة الخشب المبللة إذا أمكن، وكذلك تنظيف المقاعد والتخوت والسبورات بخرقة مبللة بالماء وفي آخر كل أسبوع تغسل أرض المدرسة بالماء الساخن والصابون، أو الصودا الكاوية، وتطهر بمحلول الكربوليك "الفيك" بنسبة خمسة في المائة ثم تجفف، وفي فترات الإجازات الطويلة تنظف المدرسة تنظيفا عاما وتنقل المقاعد والمناضد ويستخرج ما فيها وتفتح وتعرض للشمس والهواء مدة طويلة.

حجرة الدراسة: يجب أن تتناسب سعة الفصل مع عدد التلاميذ بحيث يخص كل تلميذ متر مربع ونصف متر من مساحة الأرض، وثلاثة أمتار مكعبة من حجم الهواء على الأقل، فالفصل الذي يسع ٤٠ تلميذا، يجب أن يكون طوله نحو تسعة أمتار وعرضه نحو سبعة أمتار، وبهذه الطريقة يأخذ كل تلميذ نصيبه من مساحة الأرض وحجم الهواء، وتكون المنافذ كافية لإدخال الضوء اللازم بحيث يستطيع التلميذ العادي أن يرى الكتابة على السبورة بوضوح أينما كان موضعه، ويترك بين كل صفين من الأدراج مسافة تكفي لمرور التلاميذ ووصولهم إلى مقاعدهم، وكذلك تترك

مسافة كافية بين الأدراج والحوائط، وينبغي أن يكون الصف الأمامي من التلاميذ بعيدا عن السبورة بمسافة تمكن التلاميذ من رؤيتها من غير إجهاد لبصرهم، وتسمح للمدرس في موقفه بالإشراف على الفصل كله، ولكي يسهل عليه ذلك يحسن أن تكون الغرفة على شكل مستطيل، وأن توضع التخوت بحيث يتجه التلاميذ نحو جدار عرضي.

الإشعاع والضوء: من أهم الشروط الصحية في المدرسة وفرة الضوء في حجرات الدراسة ومناسبته لأبصار التلاميذ، لأن الضوء الضعيف يقبض نفوس التلاميذ ويضعف النشاط العقلي، ويقلل الإنتاج، ويسبب ضعف النظر وقصره، وكذلك الضوء الشديد يتعب أعصاب العين ويؤذي البصر، وخصوصا إذا سقط رأسيا من السقف أو أفقيا بمحاذاة أدراج التلاميذ، أما الضوء المناسب فهو المتوسط في قوته المنتشر بنظام في كل أرجاء الفصل بحيث لا يقع على العين مباشرة، والنوافذ مصادر الضوء في الفصول، وعلى مواضعها واتساعها تترتب شدة الضوء وضعفه، فللحصول على ضوء مناسب يجب ألا تقل مساحة النوافذ عن خمس مساحة الأرض في حجرات الدراسة وعن الثمن في غيرها، ففي الغرفة التي تتسع لأربعين تلميذا يجب أن تكون مساحة نوافذها بصرف النظر عن عددها خمسة عشر مترا مربعا، ولكن المساحة وحدها لا تكفي دائما، وإنما المهم أن تكون النوافذ إلى اليسار وإلى اليمين حتى يصل الضوء إلى الأدراج بدون أي يؤذي العين، أما الضوء الأمامي الذي يواجه التلاميذ فضار جدا بالنظر، ثم هو يجعل المدرس والسبورة في منطقة الظل، وكذلك الضوء الخلفي يلقي ظل التلاميذ على الأدراج ويمنع المدرس من رؤيتهم بوضوح، ويحسن أن يكون الضوء الآتي من جهة اليسار أقوى من الضوء الآتي من جهة اليمين، لأن هذا الأخير إن كان قويا يلقي ظلا شديدا على ما يكتبه التلميذ في أثناء الكتابة.

تجديد الهواء: إن بقاء التلاميذ في الفصل مدة طويلة يستنشقون ما في هوائه من أكسجين ويملئون الجو بغاز الكربون، من شأنه أن يفسد الهواء إلا إذا تجدد، ومما لا شك فيه أن البقاء مدة طويلة بغرفة فاسدة الهواء يجلب النعاس، ويفسد على التلميذ عمله، ويمنعه من تركيز انتباهه، وربما أصابه منه صداع، فإذا طالت مدة المكث في مثل هذه الغرفة يوما بعد يوم، ضعفت بنية التلميذ وتعطل نموه، وازدادت قابليته للأمراض، وبخاصة الأمراض الصدرية كالسل. والهواء المتجدد يقوي الجسم ويقلل الاستعداد للأمراض، وبالجملة يساعد على النمو البدني والانتباه العقلي، فمن الواجب أن يكون هواء الفصل متجددا باستمرار صيفا وشتاء ليساعد على إخراج الغازات الضارة، ويجدد الأوكسجين اللازم للتنفس وسلامة الرئتين، ومن القواعد الصحية المرعية:-

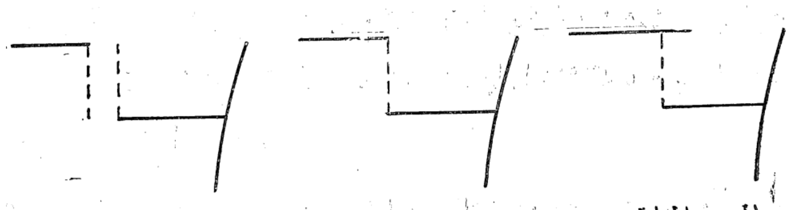
(١) أن يكون الهواء نقي المصدر بمعنى أنه لا يكون قد مر من قبل على مستنقعات أو قاذورات أو غير ذلك مما يفسده قبل استنشاقه، ويكفل هذا حسن اختيار موقع المدرسة.

(٢) ألا يكون هناك في الشتاء تيارات هوائية شديدة كالتي تحدث من فتح بابين أو نافذتين متقابلتين، لأنها تسبب الكثير من أمراض البرد المحققة الضرر، ومن حسن الحظ أننا هنا في مصر نتمتع بجو معتدل نستطيع مع أن نفتح النوافذ معظم الوقت، على أنه كيفما كانت الحال، يجب الإكثار من فصول الهواء الطلق في الجو المعتدل، أو إعطاء الدروس بالتناوب؛ مرة في الفصل؛ ومرة خارجه.

تخوت التلاميذ: يلازم التلميذ مقعده جزءا كبيرا من النهار كما تلازمه ملابسه، فمن الواجب أن يصنع بحيث يناسبه، كما تخاط له ملابسه لتريحه، وليس المهم في حساب أبعاد الدرج عمر التلميذ، وإنما المهم هو طول قامة كل تلميذ على حدة، فإن الفرق في النمو الجسمي بين تلاميذ العمر الواحد عظيم جدا، وقد يبلغ الفرق

بين أطول التلاميذ وأقصرهم في سن الحادية عشرة نحو ٢٠ سنتيمترا، فيجب أن تختلف أدراج التلاميذ كما تختلف ملابسهم تماما، ولكنا مع الأسف نرى معظم التلاميذ يجلسون على تخوت لا تناسب أجسادهم بالمرة، فتؤثر في نموهم تأثيرا سيئا، وتكسبهم عادات غير صحية، إذ يضطرون إلى إحناء الجذع أو الضغط على الصدر بحرف الدرج. وأهم شروط الدرج المناسب هي أن يجلس التلميذ بحيث يكون الفخذان مستريحين وأفقيتين على المقعد، والجذع مستقيمة، والظهر مستندا إلى الخلف، والساقان رأسيتين، والقدمان مستقرتين على الأرض.

وتصنع في العادة ثلاثة أنواع من الأدراج، الأول يسمى الناقص وهو الذي يدخل المقعد فيه تحت الدرج، ودرج الصفر وهو الذي يقع فيه حرف المقعد تحت حرف الدرج مباشرة، والدرج الزائد وهو الذي يخرج فيه حرف المقعد عن حرف الدرج، وتكون بينهما مسافة ما وإليك أشكالها.



وبمقابلة هذه الأنواع الثلاثة من حيث ملاءمتها لجلوس التلاميذ في أثناء الكتابة والقراءة وتسهيل العمل عليهم، وإراحة أجسامهم، نجد أن الدرج الناقص أصلحها من معظم الوجوه بشرط أن لا يدخل المقعد تحت الدرج إلى أكثر من الحد الذي يسمح بمجرد لمس البطن لحرف الدرج بدون أدنى ضغط. ويحسن أن يكون سطح الدرج الأعلى مائلا ميلا قليلا عن الأفق لتسهيل القراءة والكتابة، ويختلف مقدار الميل اللازم في حالتي الكتابة والقراءة، ولذا تجعل أغطية الأدراج الحديثة قابلة

للتحرك، وينبغي أن يكون المقعد متحركا حتى يسمح للتلميذ بالدخول والخروج منه بسهولة، وأن يكون له مسند مريح يستند إليه ظهر التلميذ.

على أنه مهما كان الدرج مريحا ومستوفيا لجميع الشروط الصحية، فيحسن ألا يجلس التلاميذ في تخوتهم أكثر من نصف ساعة أو $\frac{3}{4}$ ساعة في الفرق المتقدمة دفعة واحدة؛ لأن تجاوز هذا الحد يعوق النمو البدني، وقد يشوه بعض أجزاء البدن، ويضعف الصحة، ولذلك يحسن أن تتخلل الدروس فترات حركة أو ألعاب.

فناء المدرسة جزء ضروري في بنائها له أهميته الحيوية، وله شروط خاصة يجب أن تتوافر فيه، أهمها:

(١) أن يكون فسيحا بحيث يتسع لجميع التلاميذ، ويسمح لهم بالحركة واللعب في شيء من الحرية.

(٢) أن تكون أرضه ممهدة وليست مرصوفة بالحصى، أو مبلطة.

(٣) أن يكون خاليا من الموانع والحواجز التي تعوق حرية التلاميذ في الحركة والتنقل.

(٤) ومن الواجب في بلاد كمصر تشتد فيها حرارة الشمس في جزء كبير من العام الدراسي أن يكون بالفناء جزء مظلل له سقف يرتكز على أحد الجدران من ناحية، وعلى أعمدة خشبية من ناحية أخرى ليستظل به التلاميذ أيام الشمس الشديد وليقيهم المطر، وتوزع على أقسام الفناء سلات للورق الممزق وقشر الفواكه، ونحو هذا مما يلقيه التلاميذ، ولا بأس من وجود عدة مقاعد خشبية طويلة بالجزء المظلل ليستريح عليها التلاميذ الذين يتعبون بسرعة، أما حظائر الطيور والحيوان، وأحواض فلاحة البساتين، فيحسن أن تكون في جانب آخر من المدرسة.

العادات الصحية: يتعود التلاميذ كثيرا من العادات الضارة بالصحة، تأتي نتيجة لجهلهم بالأمور الصحية، ولإهمال المدرس تنبيههم إليها في حينها، والحرص على علاجها ومنعها بمجرد ظهورها.

ومن هذه العادات الأوضاع التي يتخذها التلاميذ في الجلوس في أثناء القراءة والكتابة والاستماع للدرس، ثم الوقوف والمشي، وسنذكر الطرق المثلى التي يجب أن يعود المدرس تلاميذه إياها، وأن يراقبهم مراقبة دقيقة حتى لا يشذوا عنها.

توضع الكراسة أمام التلميذ بحيث يكون حرفها موازيا لحرف الدرج وعلى بعد سنتيمترين أو ثلاثة منه على الأكثر، وتكون الكراسة مائلة قليلا إلى اليسار بشرط ألا يضطر التلميذ إلى إحناء الجذع، ويجلس التلميذ جلسة متزنة مريحة وساعداه على الدرج، وعلى بعد واحد من جانبيه، وقدماه مستريحتان على الأرض.

ولشكل الدرج أثر شديد في تكوين عادة الكتابة غير الصحية، ولكن الإهمال أثره أشد، بدليل أن الإرشاد والمراقبة لمدة قصيرة كفيلان بإبطالها.

وعند القراءة يحسن أن يكون سطح الدرج مائلا على الأفق ميلا قليلا إذا استعملت الأدراج المتحركة، وعلى كل حال يجب أن يكون الكتاب على بعد ثلاثين سنتيمترا من الوجه إذا كان نظر التلميذ عاديا، وأن يكون النور كافيا، ومن الخطر على نظر الإنسان أن يقرب الكتاب إلى العين لغير ضرورة في أثناء القراءة، أو يقرأ في ضوء الشمس اللامع، أو على ضوء ضعيف، ومما يضر البصر أيضا التحديق طويلا في الصور الدقيقة والخطوط غير الواضحة، أو الكتابة على السبورة إذا كان الخط صغيرا أو رديئا يصعب تمييزه، والفصل رديء الضوء، ويلاحظ أن استعمال الكتب للقراءة والكتابة قبل العاشرة مجهد للنظر، وبخاصة إذا لم تستكمل الشروط الصحية، كأن تكون الكتابة فيها دقيقة، أو غير واضحة، أو يكون الورق مصقولا لامعا.

والحياة الحاضرة تتطلب منا مجهودا بصريا كبيرا، فمن الواجب العناية بصحة العين وحفظ النظر سليما منذ الصغر.

وعند الاستماع يجب أن يكون الجسم في وضع طبيعي بحيث يكون العمود الفقري مستقيما والرأس متزنا، فلا هو مائل إلى الأمام حتى يقوس الظهر؛ ولا إلى الخلف حتى يتعب عضلات الرقبة في حمله، وتكون الذراعان إلى الجانبين، واليدان على الفخذين وهما في وضعهما الأفقي، على أن هذه الجلسة لا يمكن الاستمرار عليها مدة طويلة بدون مساند خلفية للظهر، ويجب أن يكون الجسم عامة وفي كل جلسة متزنا مرتاحا، بحيث لا يكون هناك أقل ضغط على العظام، أو الأعضاء الباطنية.

وعند الوقوف يجب أن يكون الجسم منتظما حافظا لتوازنه من غير إجهاد للعضلات، فيكون رأسيا معتدلا، على أنه يحسن في فترات الوقوف الطويلة إذا استلزمها الحال، أن يقدم الواقف إحدى رجليه على الأخرى ويغير الوضع مرة كل خمس دقائق حتى لا تتحمل إحداهما ثقل البدن كله.ومخالفة هذه القواعد الصحية من شأنها أن تكسب التلميذ عادات رديئة تؤثر في نمو البدن وشكله وعمل الأعضاء الباطنية تأثيرا سيئا، فيتقوس العمود الفقري ويضغط على الرئتين والمعدة والكبد، ويضعف البصر، ويجعل نمو الأعضاء المتقابلة غير متماثل.

ولا يصح بحال من الأحوال أن تشغل الدروس المدرس عن العناية بهذه الأمور عناية وافية، ومن واجب الناظر أن يلاحظها بنفسه عند التفتيش على الفصول، فينبه التلاميذ إلى خطئهم ويرشدهم إلى علاجه، ويتصل بولي الأمر في الحالات الهامة.

الماء: من ألزم ما يلزم في المدرسة أن يكون الماء الذي يستعمل للشرب والغسيل –كيفما كان مصدره– نقيا خاليا من الجراثيم والمواد المتعفنة والرواسب

الضارة، وأن يكون رائقا عديم الطعم والرائحة واللون، لا يترك راسبا في الإناء، وهذا كله موفور إلى حد كبير في مدارس معظم مدن القطر، أما وجود الماء النقي في مدارس القرى البعيدة عن العمران، فمن أمهات المشاكل المعقدة في مصر، لأن ماء النيل والترع بحالته الطبيعية في مصر، إذا استعمل بدون ترشيح مضر للغاية، لأنه يحتوي على جراثيم كثير من الأمراض التي تفتك بأهل القرى، ومياه الآبار ليست دائما نقية، بل قد تكون فاسدة غير صالحة للشرب إذا كانت الآبار قريبة من المصارف أو الأماكن القذرة؛ أو قليلة العمق بحيث تتعرض مياهها للتلوث بسرعة، فيجب أن يحتاط في استعمالها فترشح حتى لو كانت نقية في ظاهرها، وقد يكون الماء نقيا من مصدره، ولكنه يفسد في أثناء تخزينه في الأحواض خصوصا إذا كانت من الرصاص، أو الفخار ولم تنظف بعناية ، ولذلك يحسن عند استعمال الآبار ترويق الماء بالشب أو نوى اللوز أو المشمش، على أن تغسل الآنية مع هذا وتنظف ويغير ماؤها مرة كل اثنتي عشرة ساعة على الأقل.

وتراعى هذه الشروط أيضاً في الماء الذي يستخدم لغسل الوجه والأيدي وسائر أعضاء البدن، ومن المرغوب فيه أن يكون بالمدرسة عدد كاف من أحواض الغسل.

أما المرافق فيجب أن تكون كافية، وبمعزل عن غرف الدراسة وأماكن الطعام، وفي الوجهة القبلية أو الشرقية لكي تكون تحت الريح.

ويجب أن تغسل المرافق كل يوم وتطهر بمحلول مطهر كحامض الكربوليك "الفنيك" المخفف، ومن أهم علامات المرافق الصحية خلوها من الرائحة، ويراعى أن تكون للمدرسين مرافق خاصة بهم بعيدة عن مرافق التلاميذ.

النظافة الشخصية: من أول واجبات المدرسة أن تهتم بنظافة التلاميذ وتعودهم إياها بالمثل الصالح والطرق العملية، لأن كثيرا من الأمراض المتوطنة في مصر، والتي تصيب صغار الأطفال هي نتيجة مباشرة للجهل بشروط النظافة، فأمراض الرأس والجلد والعينين والأذن ترجع في الغالب إلى القذارة وعدم العناية بغسل البدن بالماء النقي والصابون.

فيجب أن يكون المدرس مثالا للنظافة والعادات الصحية، وأن يكون جو المدرسة كله مشعرا بالنظافة حتى تستطيع أن تغرس حبها في نفوس تلاميذها، ومن واجب الناظر والمدرسين أن يعنوا بالتفتيش كل يوم على التلاميذ عامة، ويستأصلوا منهم العادات غير الصحية كالبصق أو اللعب بالإصبع في الأنف والفم ومسح العين باليد أو بالجلباب أو بخرقة قذرة.

وأقل ما تستطيع المدرسة أن تقوم به مراعاة الأمور الآتية:

نظافة الجلد: إذا نظر الإنسان إلى جلد اليد مثلا وجد به ثقوبا صغيرة هي المسام التي يفرز البدن عن طريقها العرق وبعض المواد الأخرى ويطردها خارج الجسم حتى لا تتراكم فيه فتضره وتؤذيه، وذلك لأن تراكم الوسخ كالطين والدهن وبقايا الطعام على الجلد يقفل المسام فيمنع تصريف هذه الإفرازات، ولذلك تبقى المواد السامة في داخل البدن فتؤثر فيه تأثيرا سيئا يفسد عمل الكليتين والرئتين والكبد، ومن نتيجة هذا كثرة الدمامل والبثور الجلدية وفقد الإحساس من الجلد وتعرض الجسم للبرد لأن المواد الملحية المتراكمة تمتص الرطوبة من الهواء، فضلا عن رائحة العرق الكريهة في زمن الصيف. وخير وسيلة لمنع هذه الأمور وعلاجها، غسل الرأس والوجه والأطراف عدة مرات في اليوم من وقت الصباح المبكر إلى وقت النوم أو كلما اتسخ البدن، ومن هنا تتجلى حكمة الوضوء خمس مرات في اليوم.

ولابد من الاستحمام بالماء الساخن والصابون مرة واحدة في الأسبوع على الأقل في الشتاء ومرتين في الصيف، لأن الغسل والاستحمام يساعد على تنظيف المسام وفتحها حتى يتم الإفراز الجلدي، فتنشط الدورة الدموية وينظم عمل الأعضاء، ويجب أن يكون ماء الغسل نقيا، وأن يمنع التلاميذ من الاستحمام في النيل أو الترع، وأن يعودوا ما يأتي:

(١) استعمال المناشف الجافة، أو على الأقل الجزء الجاف منها، إذا لم يمكن استعمال منشفة جديدة في كل مرة، أو منشفة واحدة لكل تلميذ.

(٢) استعمال الصابون حتى تحدث الرغوة، لأن الكثير من الأطفال يعتقدون أن مجرد لمس الصابون يكفي لإزالة الوسخ، ولو لم تحدث الرغوة.

(٣) أن يكون الماء جديدا نظيفا في كل مرة فلا يستعمل ماء سبق استعماله.

(٤) التأكد من نظافة الآنية جميعها وغسلها بالماء والصابون قبل استعمالها.

نظافة الرأس: تكثر الحشرات الضارة كالقمل والصئبان في رءوس أطفال القرى، وتنتشر من رءوسهم إلى أبدانهم وملابسهم، ثم تنتقل منهم إلى غيرهم من التلاميذ، كما تنتشر الأمراض المعدية، ومن الواجب التفتيش على رءوس التلاميذ، وبخاصة البنات. تفتيشا دقيقا مرة في صباح اليوم المدرسي، ويعزل التلميذ المصاب وينبه على ولي أمره بحلق شعر رأسه ودهانه بقليل من زيت البترول مرات عدة ولا يقبل بالمدرسة إلا إذا صار الرأس نظيفا تمام النظافة، على أنه يحسن دائما أن يقص شعر الأولاد، ويعني عناية كبيرة بشعر البنات، فيمشط ويرجل بعد غسله وتنظيفه.

ونظافة العيون وغسلها باستمرار من أهم الأمور الصحية في الريف، لأن الرمد بأنواعه –وهو من أشد الأمراض المتوطنة في مصر فتكا بالعيون، وإليه يرجع السبب في ارتفاع نسبة العمى وعاهات البصر عندنا ارتفاعا مروعا– يرجع مباشرة إلى القذارة

والإهمال والعدوى، ولذلك يجب أن تعني المدرسة بسلامة عيون التلاميذ وخلوها من الاحمرار والقذى، وأن تقوم بغسلها كلما اقتضى الحال ذلك بمحلول البوريك وتعهدها بالقطرة مرة أو مرتين كل أسبوع ويمكن الناظر الحصول على القطرة بسهولة من مستشفيات الرمد المتنقلة، وأقل ما يمكن عمله أن تغسل العيون بالصابون دائما وبمحلول مطهر كماء الملح، وأن يبادر بعلاج الطفل الذي تظهر على عيونه أعراض المرض بمجرد ظهورها، لأن الرمد الصديدي يذهب بالبصر في يوم واحد أو يومين إذا لم يعالج على الفور، وترك الذباب على الوجه والعينين من أضر الأمور للعينين، لأنه من أسرع وسائل العدوى ونقل الأمراض، ولذلك يجب طرده ومحاربته بكل الوسائل الممكنة.

ومن عادة الأطفال التسرع في الأكل، وعدم العناية بغسل الفم والأسنان من الداخل بعد كل أكلة ولو كانت بسيطة، فهم يكتفون بمسح الشفتين بالماء، ولما كان الطعام عادة يترك فضلات صغيرة تتخلف بين الأسنان فتتعفن وتحدث رائحة كريهة، وتفسد الأسنان وتجعلها عرضة لكثير من الأمراض، فمن الواجب غسل الأسنان جيدا بعد كل أكلة وتعويد التلاميذ ذلك تحت إشراف المدرسين، ويحسن استعمال السواك أو الفرجون لتنظيف الأسنان.

ويجب أن تفحص أسنان التلاميذ مرتين في العام كما تفحص عيونهم بمعرفة طبيب خاص لأن الكثير من الأمراض الباطنية التي تظهر فيما بعد تنتج عن إهمال الأسنان.

والأنف كذلك في حاجة إلى نظافة مستمرة، فمن الواجب تعويد الأطفال إخراج المخاط في أثناء الغسل واستعمال منديل خاص أو خرقة نظيفة واستنشاق الماء أحيانا لطرد الفضلات المخاطية المتجمعة في الغشاء المخاطي، ولا بأس من استعمال

محلول ملح الطعام لهذا الغرض، وتعالج التهابات الأنف بمجرد ظهورها لأنها إذا أهملت تؤثر في النطق وتحدث التهابات داخلية خطيرة.

ومن الواجب العناية بنظافة القدمين لأن كثيرا من الأطفال يخلعون أحذيتهم عقب الخروج من المدرسة فتتراكم الأوساخ طبقات على القدمين، وليس لذلك من علاج سوى تعويد الأطفال لبس الأحذية خارج المدرسة وغسل القدمين بالماء الساخن كل يوم قبل النوم لأن جلد القدمين من وظيفته إفراز العرق، وكذلك تجب العناية بالأظافر فتقص وتنظف حتى لا تتراكم فيها الأوساخ.

وعلى وجه العموم يجب على المدرسة تعويد التلاميذ ما يأتي:

(١) عدم تناول الماء أو الطعام غير المستوفي للشروط الصحية.

(٢) طرد الذباب والبعوض عن الوجه والبدن.

(٣) غسل كل عضو من أعضاء البدن بمجرد اتساخه.

(٤) غسل الكوب أو الإناء قبل استعماله.

(٥) العناية بنظافة الملابس، لأنها ملاصقة للجسم فيمتص ما فيها من قذارة ويتلوث بها.

(٦) عدم أكل الطعام المكشوف للهواء والتراب، المعرض للجراثيم، وبخاصة ما يبيعه الباعة الجوالون.

(٧) عدم البصق على الأرض ومسح الفم بكم الجلباب أو اليد أو نحوها.

(٨) عدم وضع الأصبع في الأنف أو الفم أو العين أو الأذن، وعدم تقليم الأظافر بالأسنان.

وهناك عادات كثيرة تشير إليها كتب الصحة، خاصة بالأكل والشرب وطرق المعيشة فارجع إليها إن شئت.

وكل مكان يجتمع فيه الناس يكون معرضا بطبيعته لسرعة انتشار الأمراض المعدية فيه، والمدرسة بحكم من تضمهم من صغار التلاميذ تحتاج إلى عناية خاصة في مكافحة الأمراض ومنع انتشارها، فمن أول واجبات ناظر المدرسة والمدرسين عند وجود حالة من حالات الأمراض المعدية كأنواع الحمى والحصبة والدفتريا والرمد الصديدي والجرب، أن يبادروا بعزل التلميذ المصاب عن باقي تلاميذ المدرسة لأن وجوده معهم، ولو لم يتصل جسده بجسدهم، ينشر عدوى المرض المصاب به. ويعرض التلميذ على طبيب المدرسة لإجراء اللازم، أو يبلغ الأمر للطبيب المختص، أو طبيب المركز، إذا لم يكن للمدرسة طبيب خاص، ولا يقبل التلميذ بالمدرسة إلا إذا تبين على طريق اليقين أنه شفي من المرض تماما. والمبادرة بعلاج هذه الأمراض عند بدء ظهورها يساعد على تخفيف وطأة الأمراض الوافدة والمعدية في مصر.

الفصل الرابع عشر

التنظيم والإدارة المدرسية

وظيفة الناظر:

ناظر المدرسة هو كبير مدرسيها، ومديرها المسئول عن سير التعليم فيها، وحسن نظامها، والغرض الأول الذي يرمي إليه هو بالضرورة جعل المدرسة وسطا صالحا مناسبا لحياة التلاميذ، ووسيلة ناجعة لتعليمهم وتنشئتهم على النحو الصحيح، حتى تكون كل أعمال المدرسة وجهودها منصبة نحو تحقيق مصلحة التلميذ.

ثم هو بحكم إشرافه على المدرسين مسئول عن أدائهم لعملهم، وحسن انتظامهم، فهو لهم بمثابة الأخ الأكبر والناصح المرشد، يفيدهم بعلمه وخبرته، ويسيرهم بحسن سياسته، فلا هو يقيدهم كل التقيد بطريقته وأسلوبه، ولا هو يترك لهم الحرية كلها. ثم هو النائب عن الآباء في تربية أبنائهم فيجب أن يكون على صلة وثيقة بهم.

وهو فوق ذلك مدرس طويل الخبرة، واسع الإطلاع، وما يزال مدرسا، بل إنه ليجب أن يتولى التدريس بالفعل في الفصول التي تحتاج إلى عنايته وخبرته، لأن اتصاله المباشر بالتلاميذ يزيده علما بهم، ويساعده على جس نبض المدرسة، والإلمام بسيرها.

على أنه يجب ألا يدرس طول الوقت، بحيث يشغله التدريس عن إدارة المدرسة والإشراف على المدرسين.فمهمة الناظر في الواقع خطيرة، ومسئولياته متعددة، وصلته بالتلاميذ أولياء أمورهم من جهة، والمدرسين من جهة أخرى، متشعبة النواحي، وكل ناحية من هذه النواحي تحتاج إلى عناية خاصة.

ووظيفة الناظر تتطلب ممن يتولاها أن يكون في نظر المدرسين والآباء والتلاميذ مثلا عاليا يشعرهم بأنه غزير العلم، واسع الخبرة، سامي النفس، ويكون الرجل الجدير بثقتهم، الذي يسود كل أعماله الشرف والعدالة والصدق في المعاملة، فإذا اجتمعت فيه كل هذه الصفات، مع القدرة على تصريف الأمور، كان المثل الأعلى للناظر والرئيس.

وسنبين أهم ما يجب على الناظر عمله نحو مدرسيه وتلاميذه وأولياء الأمور:

علاقة الناظر بالمدرسين: من حق ناظر المدرسة، باعتباره مديرا لها، مسئولا عن سير العمل فيها، أن يراقب المدرسين في إجراء الأمور التي لا مندوحة لهم عن القيام بها، تنفيذا للنظام الموضوع الذي تقتضيه مصلحة العمل، كحضورهم في مواعيد حصصهم الموزعة عليهم في جداولهم، واستعمالهم لدفاتر التحضير والدرجات، والأعمال الطارئة، فإنها كلها من ضروريات النظام ومقوماته.فالمدرس يجب أن يكون بالمدرسة مستعدا للعمل قبل موعد الدرس بوقت يسمح له بإعداد الأدوات اللازمة والكراسات والكتب.ودفاتر التحضير يجب أن تكون معدة بنظام؛ بحيث لا يدرس درس حتى تكون مذكرات هذا الدرس مثبتة بالدفتر، ويجب أن يطلع الناظر على هذه الدفاتر من وقت لآخر.

ومن الواجب أن يسجل الناظر غياب التلاميذ في الدفاتر الخاصة، ويكلف المدرسين تبليغ أسماء الغائبين والمتخلفين، لأن بعض التلاميذ قد يتغيبون حصصا بأكملها في أثناء اليوم المدرسي.

وكذلك كراسات التلاميذ يجب أن تكون مصححة في ميعادها، لأن تراكمها من يوم لآخر حتى تجاوز الحد المعقول، قد يضطر المدرس إلى الاكتفاء بتصفحها لمجرد الإمضاء، وأداء الواجب بطريقة شكلية، ولذلك يفوته الشيء الكثير من أخطاء

التلاميذ. وينبغي أن يطلع الناظر على هذه الكراسات من وقت لآخر، ليعلم مبلغ عناية المدرسين بتصحيحها.

هذه كلها أمور يجب على الناظر أن يراقبها بنفسه دائما، ويشعر المدرسين بشدة اهتمامه بها، ويستحثهم بكل الوسائل على القيام بها، على أن يستعمل الحكمة والكياسة في المراقبة، لأنه إذا جعل كل همه فيها تلمس الهفوات انعدمت الثقة بينه وبين المدرسين، وكان لذلك أثره السيئ في سير العمل، وفي نفوس المدرسين المجربين.

هذا من حيث النظام، أما من حيث التدريس، فالناظر باعتباره مفتشا، عليه أن يشرف على كل مدرس، من حيث طريقة تدريسه، وحفظه لنظام الفصل، ومعاملته للتلاميذ، إشرافا معقولا، لا هو بالشديد الذي يشعر المدرس بفقد كل حرية في عمله، ولا هو بالضعيف الذي يشعره بالتراخي والتهاون. ويكون بالضرورة لإرشاد الناظر في النقط الفنية عند اللزوم أثر محمود، باعتباره أكثر خبرة وإطلاعا من المدرس. على أن لكل مدرس شخصيته الخاصة التي تبرز في طريقة تدريسه وأسلوبه، والمدرس بحكم اتصاله المباشر بالتلاميذ يكون إلى حد ما أدرى بالطريقة التي تناسبهم، والمفروض أن الناظر يجب أن تكون له في مدرسيه ثقة كبيرة، وشعورهم بهذه الثقة يدفعهم في الغالب إلى تحقيقها والاحتفاظ بها.

ومن الواجب على الناظر، حفظا لكرامة المدرس، ألا ينتقده أمام التلاميذ بالقول أو الإشارة، أو يعنفه ويستهجن عمله أمام زملائه، لأن هذه المعاملة القاسية تجرح المدرس في كبريائه، وتقتل شخصيته، في حين أن التشجيع والاحترام أمام التلاميذ يخلق في نفوسهم ميلا للمدرس واحتراما له.

ومن الواجب أن يعقد الناظر للمدرسين اجتماعا أو مؤتمرا صغيرا، وليكن في كل شهر مرة، يتذاكرون فيه في النقط الهامة، ويتناقشون في الطرق التي تبينوا

صلاحيتها، ويدلي كل منهم برأيه وخبرته، وفي هذا ضمان لحفظ روح الجماعة وحسن التفاهم.

علاقة الناظر بالتلاميذ– المدرسة هي المنزل الثاني للتلميذ، وقد وجدت أصلا من أجله ولمصلحته، لتقوم بما لا يستطيع البيت أن يقوم به من تربية وتهذيب وتثقيف. والمدرسة الحديثة هي في الواقع عائلة كبيرة يشرف عليها والد رحيم دارس لنفوس الأطفال، عارف بطبائعهم، خبير بطرق معاملتهم. والناظر الحكيم يحرص على أن يولد في نفوس تلاميذه الحب والتقدير والاحترام، بدلا من الخوف والرهبة من سلطته، فإشرافه على التلاميذ ليس خاصا بمظهرهم وانتظامهم في جلوسهم وقيامهم ولعبهم وعملهم فقط، ولكنه يشمل قبل كل شيء روح التلاميذ المعنوية، ومعرفة مبلغ انتفاعهم من المدرسة، وما تبذله في سبيل إيقاظ قواهم الكامنة، وتوجيه غرائزهم الدافعة. ثم هو لا يراهم من حجرته، وإنما يتصل بهم اتصالا مباشرا في فصولهم وخارجها، ويتحدث إليهم ويعرف حاجاتهم، ويشرف على عملهم ولعبهم، ويمتدح بنفسه المتفوقين منهم ويثني عليهم، ويسلمهم بيده جوائزهم ويشجعهم، ثم ينصح المقصرين، ويرشدهم إلى عيوبهم ونقط ضعفهم، ويشير عليهم بما يفيدهم في مستقبلهم.

وعلى الناظر أن يختبر التلاميذ بنفسه، أو بواسطة المدرسين، ويرصد النتائج، ويدون ملاحظاته على سير كل تلميذ في دفتر خاص، يرجع إليه عند اللزوم. وحبذا لو استطاع أن يعلم شيئا عن ظروف التلميذ وحياته البيتية، لأن هذا كله يساعده على الإرشاد بالطريقة التي تناسب التلميذ.

وعليه أن يتخذ جميع الوسائل لمنع غياب التلاميذ وانقطاعهم عن المدرسة إلا لضرورة وسبب معقول، لأن كثرة غياب التلاميذ دليل على سوء نظام المدرسة. وخير وسيلة لعلاج ذلك هي أن تجعل جو المدرسة وروح العمل فيها يحببانها إلى التلاميذ،

وأن يبث فيهم روح النظام وعادة المحافظة على المواعيد، كما مر شرحه عند الكلام على التربية الخلقية.

ويجب أن يعير آداب التلاميذ وسلوكهم وعاداتهم وألفاظهم وانتظامهم الشيء الكبير من عنايته، في أثناء الدرس وفي الفسح وأوقات الفراغ، ويظهر استهجانه للألفاظ البذيئة والعادات غير المستحسنة التي تصدر منهم، ويمدحهم على حسن آدابهم وسلوكهم، ويراعي أن يكون هو ومدرسوه قدوة حسنة للتلاميذ، يتعلمون منهم الآداب بطريقة غير مباشرة.

ومن المستحسن جدا أن يجمع الناظر تلاميذ المدرسة يوميا، أو من آن لآخر في أول النهار أو عند الانصراف، ليزودهم بالنصائح العملية، ويحدثهم حديثا بسيطا مناسبا عن كل ما يريد أن يوجه نظرهم إليه.

علاقة الناظر بأولياء الأمور– البيت والمدرسة لهما غاية واحدة، وهي إعداد الطفل للمستقبل والحياة الجديدة، فمن الواجب أن تكون بينهما رابطة تعاون قوية، واتصال مباشر، يتم عن طريق تزاور النظار وأولياء الأمور، وإطلاع المدرسة آباء التلاميذ على أعمال أولادهم بها. فزيارة النظار والمدرسين لأولياء الأمور في منازلهم من آن لآخر، وخصوصا عند المناسبات العامة كالأعياد، يجعل المودة والصداقة متبادلة بينهم، ويولد في نفوس الآباء ميلا لهم وثقة بهم واستعدادا للتعاون معهم. وبالمثل زيارة الآباء للمدرسة، خصوصا في الظروف التي تقيم فيها المدرسة حفلات أو معارض، تهيئ الفرصة للآباء للإطلاع على أعمال أولادهم، وتفتح عيونهم لعمل المدرسة وتشعرهم بمقام التعليم وجلاله. وحبذا لو عقد الناظر لهم اجتماعا يشرح لهم فيه عمل المدرسة، ويرشدهم إلى أعراضها، وما تتطلبه منهم من معونة ومساعدة على إنجاز المهمة المشتركة، لأن جهل الآباء بأمور التعليم، وعدم اهتمامهم بالمدرسة، وتجاهلهم وجودها وعدم الشعور بها، معطل بل هادم للتعليم.

وأقل ما ينتج من هذا التعاون إشراف بعض الآباء على الواجبات المنزلية التي يقوم بها أولادهم، وتنظيم أوقات فرغهم، وتنفيذ رغبات المدرسة على النحو الذي ترتضيه. وإذا لم يستطع الآباء أن يتعاونوا جديا مع المدرسة، فهم على الأقل لا يقفون أمامهما موقف المعارضة.

ويجب على المدرسة أن ترسل لأولياء الأمور تقارير دورية عن حالة أولادهم وسيرهم في الدراسة، تبين فيها نقط الضعف، وكيفية العلاج إذا أمكن.

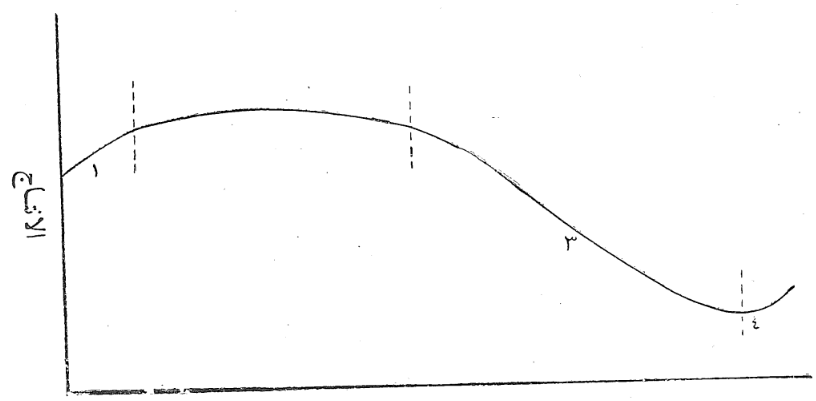
وكثيرا ما تكون للآباء شكايات من أبنائهم أو من المدرسين، أو مطالب قبل المدرسة، فمن الواجب على المدرسة أن تعني بها، وتجيب المعقول منها ليسير العمل في جو كله هدوء وتعاون.

جدول الدروس:

لضمان انتظام العمل بالمدرسة ينبغي أن يوضع في أول السنة جدول للدروس، يبين توزيع المواد على حصص اليوم المدرسي في كل يوم من أيام الأسبوع، ومن الواجب إتباع هذا الجدول بكل دقة، ويقوم نظام لجدول اليومي على اعتبارين:

الأول: أن نشاط التلاميذ، وقدرتهم على العمل والإنتاج وتتبع الدروس، تختلف إلى حد ما في كل حصة من حصص اليوم المدرسي عن غيرها. لأن كل عمل مستمر لا يكون نشاط العامل واحدا في جميع مراحله، فهو يبدأ العمل في المرحلة الأولى بشيء كثير من النشاط، ويأخذ في تهيئة نفسه لظروف هذا العمل، فيزداد نشاطه بالتدريج، ويزيد إنتاجه كلما ازداد حماسه للعمل، حتى يصل إلى النهاية القصوى للإنتاج، وهنا يكون النشاط على أشده. ويستمر هكذا مدة، ثم يحل به التعب، فيقل نشاطه بالتدريج، ويصعب عليه حصر انتباهه في الموضوع، وينقص إنتاجه، وتكثر أخطاؤه. وكلما ازداد التعب نقص الإنتاج، حتى يصل إلى حد لا

يحسن معه الاستمرار، في العمل، فإذا لم يقف العامل عند ذلك الحد يكون للتعب تأثير سيئ في بدنه وعقله. أما إذا كان للعمل موعد محدود ينتهي عنده، فإن نشاط العامل يتجدد نوعا عندما يقرب ذلك الموعد، لتولد الشعور بالارتياح عند قرب انتهاء العمل، وفيما يلي شكل يبين الإنتاج في مراحل العمل المتواصل.



(١) مرحلة الاستعداد للعمل وازدياد الحماس له.

(٢) المرحلة التي يكون النشاط فيها على أشده.

(٣) مرحلة حلول التعب.

(٤) تجدد النشاط نوعا عند قرب انتهاء العمل.

إن نقص الإنتاج في العمل المستمر ينتج من التعب. ويعلل التعب بأنه ينشأ عن تراكم سموم في الدم، تفسده، وتعطل التنفس والهضم والعمليات الحيوية الرئيسية، وتؤثر على العموم في حالة البدن والعقل، بحيث يصعب على الشخص أن يقوم بعمل بدني يتطلب مجهودا، كما يصعب عليه أن يركز انتباهه، أو يلاحظ أو يفكر بدقة.

ويقاس التعب بعمليات مختلفة، بعضها بدني، والبعض الآخر عقلي، ومن أسهل المقاييس التي يمكن استخدامها في المدارس إعطاء التلاميذ عمليات عقلية بسيطة كالجمع أو الضرب، أو قطعة إملاء، مرة قبل الحصة التي يراد قياس التعب الناشئ منها، ومرة أخرى بعد الحصة، بشرط أن تكون مادة الاختبارين متساوية في الصعوبة، ويحسب مقدار ما عمل في زمن معين، وعدد الأخطاء في الحالتين. والفرق يبين مقدار الزيادة أو النقص في النشاط، ومن ثم في التعب.

وبإجراء هذه الاختبارات على الحصص اليومية، وعلى أيام الأسبوع، وجدت النتائج الآتية:

(١) أن حصص بعد الظهر تكون على وجه العموم أقل نشاطا من حصص الصباح.

(٢) أن الحصة الثانية هي أحسن حصص الصباح للعمل.

(٣) أن الحصة السابعة هي أحسن حصص بعد الظهر.

أما عن مقدار النشاط في أيام الأسبوع المختلفة فيرجح أن يومي الأحد والاثنين هما أحسن أيام الأسبوع، ويليهما السبت ثم الخميس، أما الثلاثاء والأربعاء فيكون نشاط التلاميذ فيهما قليلا.

وإذا كان الملل في الدروس غير المشوقة يكفي لعلاجه تغيير نوع العمل، فإن التعب لا يعالجه إلا الراحة، وكلما ازداد التعب وجب أن تزيد فترة الراحة حتى يخلص الدم من السموم المتراكمة فيه. ولذلك جعلت الفسح القصيرة بين كل درسين، والفسحة الطويلة في الظهر ليقضيها التلاميذ في اللعب والهواء بعيدين عن جو العمل. ومن المناسب جدا أن يعطي التلاميذ إجازة في النصف الثاني من يوم الاثنين ليتجدد نشاطهم ليومي الثلاثاء والأربعاء وبذلك يزداد الإنتاج فيهما.

أما الاعتبار الثاني: الذي يراعي في عمل جدول الدروس فهو أن مواد الدراسة تختلف في مقدار النشاط الذي تتطلبه والتعب الذي تحدثه. وبناء على التجارب التي أجريت على المواد المختلفة يتضح أن المواد تنقسم إلى مجموعات؛ فأكثرها حاجة للنشاط العقلي وإحداثا للتعب الرياضيات، فاللغات- خصوصا ما تتطلب الاستظهار منها؛ ثم الجغرافيا والتاريخ؛ ثم مبادئ العلوم.

أما المواد العملية البحتة، كالخط والرسم والأشغال اليدوية والغناء والموسيقى، فمريحة لا تحدث تعبا كبيرا، بل هي على العكس قد تتاح الفرصة في أثنائها لإزالة التعب العقلي الناتج من المواد الصعبة. والألعاب الرياضية الحرة من هذا القبيل، أما التمارين الرياضية (الجمباز) فهي من أشد المواد إحداثا للتعب، نظرا لما تتطلبه من تركيز الانتباه.

وفي حدود هذين الاعتبارين يمكن توزيع المواد على الحصص المختلفة بحيث نقلل من أثر التعب على قدر الإمكان، بأن نضع المواد الصعبة في الحصص التي يكون النشاط فيها كبيرا، والأخرى في الحصص التي يكون النشاط فيها قليلا. فإذا كان المتبع نظام اليوم الكامل في الدراسة، نضع علوم المجموعة الأولى كالحساب واللغة والقرآن الكريم في الحصص الأولى والثانية والثالثة، والمجموعة الثانية كالعلوم والتاريخ والجغرافية، في الأولى والرابعة والمجموعة الأخيرة بعد الظهر. ثم ينبغي أن نراعي في تتابع الحصص التنويع، فلا نضع مواد تحدث شيئا كثيرا من التعب في حصص متتالية.

ومن الواجب أن يتناسب زمن الحصة وسن التلاميذ. وحبذا لو أمكن أن نجعل مدة الحصة في رياض الأطفال والأقسام التحضيرية إلى سن الثامنة من ١٥ إلى ٢٥ دقيقة فقط، وفي المدارس الابتدائية والأولية من الثامنة إلى الثانية عشرة من ٢٥ إلى ٤٠ دقيقة، لأن صغار الأطفال يتعبون بسرعة.

على أنه إذا كانت مدة الحصة أطول من ذلك يمكن المدرس تلافي التعب والملل والتنويع في عمل التلاميذ فيها، من قراءة، إلى كتابة، إلى إنشاء، ومن شرح قاعدة حسابية على السبورة إلى حل مسائل عليها في الكراسات، وهكذا. وقد يكفي لإعادة نشاط التلاميذ، إذا ظهرت عليهم علائم التعب أو الملل في أثناء الحصة، أن يكلفهم المدرس القيام والجلوس مرتين أو ثلاث مرات، أو عمل حركة رياضية بسيطة.

وهناك عوامل أخرى يتوقف عليها التعب، كصحة التلميذ وحالة غذائه ومعيشته، والجو. ولذلك يجب أن يسمح للتلاميذ الضعفاء البنية بفترات أطول للراحة!

توزيع العمل على المدرسين:

لرجال التربية في توزيع العمل على المدرسين من حيث المواد رأيان: الأول أن يدرس المدرس المادة الواحدة أو مجموعة المواد التي يتقنها أو يكون قد تخصص فيها في عدة فرق، على اعتبار أنه أقدر على تدريسها، وفي هذه الحالة يسمى بمدرس المادة؛ والثاني أن يقوم المدرس بتدريس جميع المواد أو على الأقل معظم المواد لفصل واحد، حتى يستطيع أن يتفهم عقلية الأطفال، ويعرف حاجاتهم وظروفهم، ويربط المواد الدراسية بعضها بالبعض الآخر، ويسمى في هذه الحالة بمدرس الفصل.

والأنسب أن نتوسط بين الرأيين فنتبع نظام مدرس الفصل في السنين الأولى، لأن صغار التلاميذ ومنهج دراستهم لا يحتاج إلى تخصص أو تبحر في المادة، بقدر حاجتهم إلى من يكون بمثابة الأب لهم يصرف معهم كل وقته.

أما في الفرق الراقية فيمكن الجمع بين النظامين، بأن يخصص لكل فصل مدرس يدرس له معظم المواد، ويكون مسئولا عن تلاميذه، على أن يقوم مدرسون آخرون بتدريس ما لا يجيد مدرس الفصل تدريسه، كالرسم مثلا.

أما من حيث الفرق التي يدرس لها المدرس في السنين المتعاقبة، فهناك أيضا رأيان:

الأول، أن يستمر المدرس يدرس لفرقة واحدة، كالسنة الأولى مثلا، عدة سنين، على اعتبار أن هذه المدة تمكنه من دراسة طبائع الأطفال وميولهم في هذه السن، وتكسبه قدرة على تدريس المنهج وخبرة به؛ ولكن هذا النظام من شأنه أن يضيق دائرة الاطلاع على المدرس، ويبعث في نفسه الملل من تكرار العمل بذاته، والإنسان بطبيعته في حاجة إلى التجديد.

والرأي الثاني أن تتسع دائرة عمل المدرس حتى تتناول معظم الفرق على التوالي فيزداد إطلاعه وخبرته، وتتسع نظراته للتعليم. ويرى الكثيرون أن ينتقل المدرس بتلاميذه من السنة الأولى إلى السنة النهائية ويلازمهم حتى ينتهوا، فيبدأ دورته من جديد؛ ولهذا فوائده كما قد تكون له بعض المساوئ؛ وعلى كل حال ينبغي أن تراعى ظروف كل مدرس ومقدرته قبل البت في اختيار إحدى هاتين الطريقتين.

الأعمال الإدارية الأخرى:

ويجب أن تنتفع المدرسة من خبرة مدرسيها، والأمور التي يتقنونها غير التدريس، فيكلف بعضهم تنظيم المكتبة، والبعض إدارة الجمعيات المدرسية، والبعض مراقبة الألعاب الرياضية، وهكذا.

المكتبة– أصبحت المكتبة ضرورة من ضروريات المدرسة الحديثة، مادامت تعني بتحمل تلاميذها –لاسيما الكبار– جزءا كبيرا من مسئولية الاطلاع والبحث عن المعلومات. وليس المقصود أن تكون مكتبة التلاميذ جامعة، وبها آلاف المجلدات كالمكتبات العامة، إذ يكفيهم عدد مناسب من الكتب التي توافق ميولهم، وتوسع ثقافتهم، وتكمل معلوماتهم المدرسية، ككتب الرحلات والمخاطرات والقصص،

والتاريخ، ومبادئ العلوم، وخصوصا كتب النبات والحيوان ومشاهد الطبيعة وبعض الصناعات البسيطة. وإلى جانب ذلك بعض الكتب للتسلية البريئة والرياضة الذهنية، ويحسن أن تكون الكتب الوصفية مصورة وبالألوان إذا أمكن.

والكتب لتي ينتظر إقبال التلاميذ عليها يكون منها عدد كاف؛ وكذلك بعض الكتب التي تستعملها الفصول أحيانا إلى جانب الكتب المقررة، ككتب المطالعة مثلا، يجب أن يكون بالمدرسة عدد منها بقدر عدد تلاميذ أكبر فرقة، وحبذا لو أمكن المدرسة الاشتراك في بعض المجلات المدرسية الخاصة بالتلاميذ.

وتخصص للمكتبة غرفة واسعة توضع بها خزائن بقدر الكتب الموجودة، ويخصص لكل نوع من الكتب خزانة يكتب عليها اسم الموضوع، كالرحلات مثلا، ويكون بها عدة مقاعد ومناضد تسمح للتلاميذ بالقراءة وهم جلوس.

ويشرف على المكتبة أحد المدرسين، أو المدرسون جميعهم بالتناوب، على أن تبقى الكتب في عهدة واحد منهم يكون مسئولا عنها. ويحسن جدا أن ينتفع بكبار التلاميذ في العمل بالمكتبة بالتناوب، لمساعدة أمين المكتبة ومناولة الكتب وترتيبها.

ولزيادة الانتفاع من المكتبة ينبغي أن يراعي ما يأتي:

(١) يعلم التلاميذ آداب القراءة والاطلاع، وضرورة حفظ الكتب سليمة، وتناولها بعناية، وعدم نزع أوراقها أو صورها.

(٢) يعلق بيان بأسماء الكتب التي يجب أن يطلع عليها التلاميذ.

(٣) يشجع التلاميذ على الاستفسار من المدرس الملاحظ عما يشكل عليهم فهمه، فيرشدهم إلى أحسن الكتب، وما يجب أن يقرءوه منها، ويعلمهم الكشف في القواميس والمراجع.

(٤) يناقش كل تلميذ فيما قرأه من الكتب التي أخذها، للتحقق من فهمه لها والاستفادة منها.

ويصح أن يخصص جزء من المكتبة لكتب المدرسين ومراجعهم، لأنهم باختلاطهم بالتلاميذ، والقراءة معهم جنبا إلى جنب، يعودونهم آداب المطالعة بالقدوة الحسنة، ويقوون الرابطة بينهم وبين التلاميذ.

الرحلات:

يجب أن تنظم المدرسة رحلات دورية للمعالم الشهيرة في بيئة المدرسة أو ما يجاورها، كالترع والآثار والقناطر والحدائق؛ ويخرج تلاميذ المدرسة معا يوم الرحلة، مقسمين إلى فرق تحت إشراف مدرسيهم، أو يخصص يوم لتلاميذ كل فرقة، على حسب الظروف.

ولهذه الرحلات قيمة اجتماعية وخلقية، فضلا على فائدتها في الناحية التعليمية:

(١) فالتلاميذ يتعلمون آداب السير والاجتماع في الأماكن العامة.

(٢) ويتدربون على ما يطلب منهم إعداده لهذه الرحلات، ويكتسبون الخبرة التي تجعلهم في المستقبل رجالا يعتمدون على أنفسهم.

(٣) ويلاحظون المناظر الطبيعية التي تصادفهم ملاحظة منظمة، تفيدهم في الرسم والأشغال اليدوية والإنشاء، وتغذي فيهم روح الفن وتقدير الجمال.

(٤) وتزودهم الرحلات بتجارب تصلح أساسا لدروس المحادثة والإنشاء.

(٥) ويدرسون في أثنائها جغرافية بلادهم، وطرق مواصلاتها، وحاصلاتها.

(٦) كـذلك يدرسـون التـاريخ القـديم مـن الآثار، والحـديث مـن المنشـئات كالخزانات وغيرها.

(٧) وتكسبهم الرحلات تمرينا على معالجة الشئون المالية، من بيع وشراء، وبذلك تساعدهم في دراسة الحساب.

ويحسن أن يحضر المدرسون ذهن التلاميذ لملاحظة الأشياء التي سيشاهدونها في أثناء رحلتهم، بإعطائهم بعض المعلومات التي تكفي لتشويقهم إليها، على ألا تكون درسا جافا يضيع أثره الجدة والشوق، ويضيق مجال الملاحظة والاستكشاف.

ويراعى في هذه الرحلات ألا تتجاوز تكاليفها مقدور أولياء أمور التلاميذ، وإلا أصبحت مرهقة لهم، وانصرفوا عنها. وأخيرا يجب أن يقبل التلميذ على الرحلة بشوق وشغف، لا أن ترغمه المدرسة عليها. وحبذا لو اقترح التلاميذ أنفسهم الرحلات التي يرغبون فيها، والأماكن التي يزورونها.

وبالطبع تكون الرحلات أيام العطلة، وإذا اتبعت المدارس نظام إجازة نصف يوم الاثنين، يخصص هذا للرحلات في بعض الأحيان.

الفصل الخامس عشر

المدرسة والمجتمع

الغرض من المدرسة:

مضى على الناس زمن، وهم يزعمون أن الغرض من المدرسة تنمية العقل، بما يلقي المعلمون على تلاميذهم من حقائق العلم المستمدة من الكتب، أو من التفكير النظري، أو من تجربة المعلمين أنفسهم، ولذلك جعلوا معيار نجاحها أن يجيد التلاميذ نوعا ما، القراءة والكتابة والحساب، ويعرفوا بعض حقائق التاريخ والجغرافية وما إليها من سائر المواد الدراسية، وطال الزمن على هذا الزعم حتى ظهر أثره في الحياة المدرسية، وفي مناهج التعليم، وفي التلاميذ، وفي انفصام العلاقة بين المدرسة والمجتمع.

ولسنا في حاجة إلى التدليل على خطأ هذا الرأي، فإن التربية الصحيحة يجب أن تكون أوسع غرضا، وأبعد مدى، وأنبل غاية، فتشمل الناشئ من جميع نواحيه، وتنتفع بمواهبه المختلفة، وتفسح له في مجال النمو حتى تظهر شخصيته على أكمل حالاتها، ويحيا حياة اجتماعية طيبة، ويكون عاملا من عوامل الإنتاج في الجماعة التي يعيش فيها، وذلك لأن الإنسان لا يعيش وحده، فهو مدني بطبعه، ولا يستطيع أن يقوم بحاجاته منفردا، فلابد له من مساعدة غيره، وهو من يوم ولادته ينتسب إلى أسرة تربط أفرادها روابط متينة، وهذه الأسرة ركن في جماعة تتكلم لغة واحدة، وترمي إلى غرض واحد، ويدفعها شعور واحد نحو هذا الغرض، وتخضع لعادات اجتماعية متوارثة.

ليس الغرض من المدرسة إلا أن تكون أمينة على الأبناء الذين يرسلهم إليها الآباء اعترافا منهم بأن تحصيل مطالب العيش وما تستلزمه الحياة الاجتماعية من

التعاون، واختصاص كل واحد بعمل ينقطع إليه، ويمهر فيه، لا يسمح لكل واحد منهم بأن يقوم بهذا العبء الثقيل، وهو إعداد الناشئين للحياة الاجتماعية، وللقيام بما تفرضه عليهم من واجبات، ولكن المدرسة استحالت تدريجا، وحادت عن القصد الأول وصارت معهدا علميا، لا يعنيه إلا تعليم التلاميذ القراءة والكتابة والحساب، وإمدادهم بشذرات من العلم تراها صالحة لهم، فتفرضها عليهم فرضا غير ناظرة إلى حاضرهم ولا إلى مستقبلهم، وهذا موطن الداء في نظم التعليم في كثير من بلاد العالم في الوقت الحاضر، فقد رضى المعلمون أن يكونوا ملقنين فحسب، وقنعوا من تلاميذهم بحفظ ما يلقي عليهم، وترديده على ألسنتهم كلما طلب منهم ذلك.

وشعر بهذا التحول وتنكب القصد كثير من المربين وأصحاب الزعامة الفكرية في الأمم، ورغبوا في علاج هذه الحال، وأهابوا بالمعلمين أن يجعلوا المدرسة موطنا للتربية الصحيحة، وحلقة للاتصال بين الفرد والمجتمع، ونصحوا لهم أن يدرسوا طبائع الأطفال، وأن يراقبوهم عن كثب، حتى يتبينوا شخصية كل واحد منهم، ومواضع القوة والضعف فيه، ويهيئوا له جميع الوسائل التي تجعل منه رجلا مدنيا مهذبا، يضطلع بما يوكل إليه من عمل، ويقوم بتنفيذه في شيء من المهارة والرضا.

وترتب على هذه الحركة الفكرية التبصر بطبائع الأطفال، واتساع مجال التربية، حتى شملت المدرسة والمنزل والخلطاء والنادي والملاعب وأساليب المعيشة وما يقوم به الإنسان من صناعة أو مهنة، وصارت هذه كلها من العوامل الجوهرية في التربية، وترتب على ذلك نتيجة أخرى لا مفر منها، هي امتداد عمل المدرس حتى يتجاوز جدران المدرسة الأربعة إلى الأطفال في منازلهم وملاعبهم ومنتدياتهم، وصار من المحتوم عليه –إذا أراد أن يؤدي عمله بنجاح– أن يهتم بتلاميذه في المدرسة وخارجها، لأن الوصول إلى الغرض غير ميسور، إلا إذا استعنا بجميع العوامل الفعالة في النشأة وفي مقدمتها المنزل.

ولا يخفى أن اليوم المدرسي لا يتجاوز بضع ساعات يقضيها التلميذ بين جدران المدرسة تحت إشراف المدرسين، أما معظم وقته فيصرفه حيث يشاء، بعيدا عن المراقبة والقيود النظامية، التي تحتم عليه أن يكبح جماح نفسه، وغني عن البيان ما قد يتعرض له من فساد يمتد إليه من أقران السوء، أو يدفعه في سبيله خلوه عن العمل، وشعوره بشيء من الحرية. وإن الشيطان لتمتد حبائله إلى العاطلين، فيخدعهم، ويزين لهم الجرائم، ويجعل منهم القتلة السفاكين، ولذلك وجبت العناية بأوقات الفراغ، والاستعداد له بإرشاد الطفل، وتدريبه على حسن استعماله، وتحبيب بعض الأعمال إليه، وبتوثيق العلاقة بين المنزل والمدرسة.

الغرض الخلقي والاجتماعي:

ومن الخطأ أن يقصد من التعليم الأولي محو عار الأمية عن الشعب، بتعليم أبنائه القراءة والكتابة والحساب وقليلا من مبادئ العلم فحسب، فإن ذلك أيسر أغراضه، بل لابد من رفع المستوى الخلقي بين المتعلمين، وغرس صالح العادات في الناشئين منذ الصغر، وإعدادهم للدخول في معترك الحياة، وإرشادهم إلى السبل القويمة، التي ينبغي أن يفيض فيها نشاطهم، حتى لا ينشأ عن التعليم ما نشأ عنه فيما مضى، من كثرة الأيدي العاطلة، وأنفة الفتيان من مزاولة الصناعات والمهن الشريفة، وهجرة الريفيين منهم إلى المدن، مفتونين بأنوارها وزخرفها، وحياتها الصاخبة، وطرقها المزدحمة بأصناف الناس، حتى كثر سواد العاطلين في الأمة، وركدت ريح الصناعات، وكسدت الأسواق القومية، وعطلت الأعمال الزراعية، "فإن الأمة ليست هي وحدها ألد أعدائنا، وأضر خصومنا، بل أن لها لصنوا، كان في كل عصر عونا لها على مضاعفة شقاء الأمم، ودهورة أخلاقها، ومطاردة الأمن والسلام في ربوعها، ذلك هو عطول اليد من الصناعات– ذلك العطول الذي يفقد الناشئ الحياة العملية، ثم

يستحثه على التماس أكثر العيش من مرذول الوسائل، التي لا يفكر فيها إلا العاطلون، ولا يطيب بها إلا العجزة الساقطون".

من هنا يجب أن تكون المدرسة أداة ثقافة وتهذيب، وأن تكون صلتها بالحياة العملية محكمة وثيقة، وأن تنظم الدراسة تنظيما حديثا يرمي إلى تحقيق الغرضين العلمي والعملي معا، ولقد تنبهت اللجنة التي ألفت للتفكير في الوسائل التي تؤدي إلى تعميم التعليم الأولي بين طبقات الأمة، إلى ضرورة الجمع بين التعليم النظري والعملي، ونصت في تقريرها على أنه "يجب أن تكون المدارس التي يراد تعميمها وفق هذا المشروع من الطراز العملي الحديث، وأن تجعل المدارس التي تنشأ كفيلة بمساعدة الأحداث على تحصيل معاشهم من وجوه عملية".

وهنا خطر يجب أن نفطن إليه، هو اعتبار الطفل أداة كاسبة فحسب، لا هم له من الحياة سوى أن يأكل ويشرب، ويعول ذويه. إننا نعترف بإنسانيته قبل كل شيء، ولذلك نرى أن يكون له نصيب من الثقافة العامة، التي تغذي عناصر الإنسانية فيه، وأن تتخذ الدروس العملية مركزا لتلك الثقافة، ووسيلة لكسب العلم، ولا بأس بعد ذلك بتوجيه الناشئ إلى المهنة التي يميل إليها بطبعه، ويجعلها وسيلة الارتزاق، إذا ولج باب الحياة العملية، على أنه لا ينبغي أن نبكر بهذا التوجيه، فإننا لا نريد أن نخرج صناعات ماهرين، ويكفي أن نفكر فيه في السنة الأخيرة من المدارس الأولية، وهذا يتطلب أن تكون المدرسة على علم بالصناعات التي تحتاج إليها البيئة، وعلى اتصال بأصحاب المصانع المختلفة، حتى تمهد لتلاميذها سبل الالتحاق بها، إذا هم أرادوا ذلك ومالوا إليه.

التعليم العملي:

والآن ما هي الأشياء العملية التي يستطيع الطفل أن يتعلمها، حتى نجعلها أساس تربيته؟ أن المجال واسع جدا، في المدن والقرى على السواء، فهناك الشئون

الزراعية وما يتبعها، من البحث في التربة وأنواعها، وصلاحية بعضها لإنبات بعض الغلات دون البعض، ودراسة المزارع وما فيها، من القطن والقصب وأشجار الفاكهة والحبوب وسواها، وممارسة زراعتها وتعهدها، ومعرفة الآفات التي تعتريها، والإلمام بطرق مقاومتها، حتى تجود الغلة ويعم الرخاء. ويضاف إلى ذلك دراسة الحيوانات التي يعتمد عليها الفلاح في زراعته، وطرق العناية بها وبنتاجها، وتربية الدواجن من الدجاج والأوز والبط والحمام، واتخاذ الوسائل التي تؤدي إلى تحسين نوعها، وجودة تفريخها وكبر بيضها، وتربية النحل ودودة القز، وغير ذلك ولا ينبغي أن نغفل صناعة الألبان، واستخراج الزبد منها، وعمل أصناف من الجبن تزاحم الأصناف التي ترد إلى مصر من الخارج، وتجفيف البلح، وتعبئة الفواكه، وصنع أنواع المربى، واستخراج العطور من الزهور، وضفر الخوص، وعمل الحصر والسلات، ونظم الخرز، وصنع الآنية الخزفية من الصلصال، ونسج القطن والكتان والحرير والصوف، وعمل الآلات التي يحتاج إليها الفلاح في زراعته كالفئوس والأوتاد، وفتل الحبال من القنب وسواه. هذا قليل من كثير تستطيع المدرسة في القرية أن تجعله أساساً من أسس التربية.

أما في المدن فالصناعات كثيرة لا تعد، نذكر من بينها على سبيل المثال الحدادة والنجارة، والصباغة والدباغة، وصناعة الجلود، والسجاد، وأنواع الحلي، والأثاث والرياش من الخيزران ونحوه، وتركيب أدوات الكهرباء، وإصلاح السيارات والساعات، وكثير من المرافق التي تتطلبها الحياة الحاضرة، وكالطباخة، وترتيب الموائد، وخدمة الآكلين، وتدبير المنزل عامة، وكأشغال الإبرة من وشي وتطريز وعمل "الدنتلا" (الشبيكة) وسواها مما يحتاج إليه الناس في ملابسهم ومنازلهم.

وتعلم هذه الأشياء وما ماثلها عظيم الفائدة من الناحيتين التثقيفية والمادية، أما التثقيفية فواضحة، وأما المادية فيكفي أن نذكر، على سبيل المثال، ما حدث في جزائر الفلبين، فقد عنيت وزارة المعارف هناك في السنوات الأخيرة، بترقية صناعة

"الدنتلا" في جميع أنحاء البلاد، بحثها البنات على الاشتغال بها في منازلهن، بعد تمرنهن على أشغال الإبرة في المدارس الأولية، وتتبعهن في أعمالهن هذه إلى أن يفرغن منها، ويبعن ما صنعنه، وكان من نتيجة ذلك أن قيمة ما أرسل إلى الخارج في سنة واحدة بلغت ما يقرب من نصف ما ينفق على التعليم في جزر الفلبين.

وهذه بلاد فارس، لأهلها عناية عظيمة بصنع البسط، ويشترك في صنعها البنون والبنات على السواء، ولا يخفى ما تجلبه هذه الصناعة من الربح الوافر.

على أننا لا نريد أن نذهب بالقارئ بعيدا، فهؤلاء فتيات مصر قد أقبلن على تعلم أشغال الإبرة بشغف زائد، وصنعن لأنفسهن وذويهن من نسج أيديهن قطعا جميلة من الملابس، وبعضهن قد جعل من هذه الصناعة وسيلة للارتزاق وكسب العيش، وهؤلاء تلميذات المدارس الراقية، وطالبات قسم الفنون الطرزية، بالقاهرة وسواها، وأطفال الملاجئ، قد عكفن على هذا النوع من الصناعات، وأتقنه، حتى بهرت الأشياء التي عرضت على الجمهور، من صنع أيديهن، أنظار الناس جميعا.

وبعد فهذا اتجاه جديد في التعليم، جربه الناس من قبلنا، وجربته وزارة المعارف المصرية، في بعض مدارسها، ودلت التجربة على نجاح باهر، فلم يبق إلا أن نجعله مبدأ عاما، ونجري على مقتضاه في مدارس الشعب، سواء في ذلك مدارس البنين ومدارس البنات، مع مراعاة ما يناسب كل نوع في الاختيار.

استخدام نشاط الأطفال:

إن الأطفال يميلون إلى العمل والحركة، فل يحتاجوا إلى دافع خارجي يدفعهم إلى مزاولة هذه الأعمال، فهم يرحبون بها من صميم قلوبهم، ويعدونها منفذا طبيعيا لنشاطهم، وليس على المدرسة سوى أن تأخذ العدة، وتستحضر الآلات اللازمة، والمواد الأولى، في غير إسراف، وترشد التلاميذ والتلميذات إلى طريق العمل، متدرجة

معهم من الأشياء السهلة إلى الأشياء الفنية الدقيقة. وإن منظر الدجاجة وما يصدر عنها من حركات، ورؤية شجرة القطن وملاحظتها في أطوار نموها، وحفظ خلية من خلايا النحل، أو دودة من دود القز، وحمل الفأس للعمل بها، والقدوم والمنشار لقطع الخشب، وتناول الخيوط لنسجها، أحب إلى الأطفال، وأقرب إلى نفوسهم، وأبعث لشخصياتهم، من كل ما تشتمل عليه مناهج الدراسة النظرية.

هذا إلى أن مزاولة هذه الأشياء سيكون لها نتائج علمية وعملية، فهي التي تحبب المواد النظرية إلى الناشئين، وترفع مستوى حياتهم المنزلية، بما يدخلون على بيوتهم من وسائل الإصلاح، وتعودهم الأخشيشان، وتجعلهم زراعا ماهرين، وصناعا حاذقين، ولا شك أن ذلك كله يدر على الأمة من أخلاف الرزق، ما يعلي منزلتها الاقتصادية، ويصلح شئونها المالية، ويجعل حياة الناس في المنازل سعيدة موفقة.

ولقد سبقتنا الأمم إلى علاج هذا الموضوع، وسلكت طرقا مختلفة فيه، ومن الخير أن يتبع اللاحق طريق السابق، إذا علم أنها انتهت به إلى غرضه، وأوصلته إلى مقصده، وها نحن أولاء نذكر، على سبيل المثال، تجربة موفقة، أجريت في انجلترا منذ بضع سنين وصفها ناظر المدرسة التي جرت فيها التجربة، في أحد المؤتمرات التعليمية، فقال ما مجمله:

لقد كان أول همي، حين وليت أمر المدرسة، أن أنظم العمل على أساس جديد، بجعل معتمدي في تعليم الأطفال على اللعب، الذي يؤدي إلى ثمرة طيبة في تربيتهم، دون أن أرهقهم بالتفكير النظري، وأخضعهم للنظام المدرسي الموروث، وكانت تجربتي ناجحة مع صغار الأطفال، وشجعني النجاح على توسيع مجال الإصلاح، بإتباع المبادئ ذاتها في تعليم الكبار، مع التعديل الذي يتناسب وأسنانهم، فعولت على الأمور العملية التي منها أعمال الصلصال؛ وقطع الورق على اختلاف أنواعه، والنجارة الخفيفة، وعمل النماذج المختلفة، ولما كانت المدرسة قروية، وكان

مصير تلاميذها أن يعيشوا في القرى ويزاولوا الزراعة، كما زاولها آباؤهم من قبل، خطر ببالي أن أحول نشاطهم إلى التربة، واتجهت فكرة الإصلاح إلى الأعمال الزراعية، وكان إلى جانب المدرسة حقل مهمل، لا ينبت شيئا فبدأنا بإعداد جزء منه للزرع، وجعلنا لكل تلميذ من هذا الجزء نصيبا، يتعهده بالعزق، ويزرع فيه ما يشاء من الخضر والبقول، ويستولي على ما تغله أرضه، فتسابق التلاميذ في هذا المضمار، وأظهروا نشاطا عظيما، وودوا الوقوف على كثير مما يتصل بما يزرعون، كالتربة والسماد وأنواع البذور، وفصول السنة التي تناسبها وطريقة حماية المزروعات، مما قد ينزل بها من الآفات، وقرءوا بشغف زائد بعض كتب الزراعة، وتوالت أسئلتهم على المعلمين، في مختلف الشئون الزراعية.

وتفرع عن هذه الحركة الأولى حركة صناعية، فإنهم احتاجوا إلى صنع الأوتاد من الخشب، لوضعها في الحدود الفاصلة بين قسم وقسم، وتدرجوا من ذلك إلى صنع القوائم التي تعتمد عليها المزروعات في نموها، وإلى إقامة الحواجز الخشبية لحمايتها، وإلى كتابة أسماء الملاك، حتى لا يعتدي واحد على ملك غيره، وتفننوا في الزينة والزخرف، واقتضى ذلك أن تعد المدرسة حجرة خاصة للأعمال اليدوية، ثم امتدت الحركة إلى فلاحة البساتين، بتخصيص أقسام أخرى من الحقل لزراعة الزهور، واختيار أجود أصنافها، وحسن تنسيقها، وإنشاء البساتين مع الافتنان في تنظيمها وأشكالها.

وشملت الحركة كذلك تربية النحل والدجاج والأرانب، وصنع الخلايا وإقامة الحظائر، والاتصال بالأسواق لبيع الغلات ووسائل الانتقال، واختيار أسرعها وأضمنها وأقلها كلفة، ولا يخفى أن ذلك كله يستدعي نشاطا دائما، وحركة مستمرة، وشغفا زائدا بأصول العلم ومعرفة كثير من مشاهد الطبيعة، ودراسة الحيوان والنبات، وفهم مظاهر الحياة الاجتماعية.

على أن الغرض من هذه التجربة لم يكن تحويل المدارس الأولية إلى مدارس مهنية، تعد الناشئين للزراعة أو الصناعة فحسب، وإنما كان قصد القائمين بهذا المشروع العظيم، أن يستغلوا نشاط التلاميذ – وهو فيض طبيعي فيهم– وأن يتخذوا من المواد الزراعية والصناعية، أساسا لاكتساب العلم، وللحصول على ثقافة إنسانية عامة، وأن يوجهوا المتعلم، في حكمة وروية، إلى الأعمال النافعة التي تشوقه ويندفع إليها بطبعة بطبيعته وتزوده بقسط من مهارة اليد، ودقة العين، حتى إذا فارق المدرسة، ودخل معترك الحياة، وجد أمامه مجال العمل واسعا، فاكتسب عيشه من طريق شريف، وعال أهله وذوي قرباه، وكان ذا بصر نافذ وخبرة بما يجري حوله، في البيئة الطبيعية والبيئة الإنسانية.

الفصل السادس عشر

نظام التعليم في مصر .. لمحة تاريخية

نبذة تاريخية:

عنيت مصر بتعليم أبنائها منذ القدم، وكان معاهد العلم فيها مشهورة، يفد إليها أبناء الأمم المجاورة لتلقي العلم عن أساتذتها. ولقد ارتقى العلم، وظهرت آثاره في كثير من شئون الحياة بمصر، كالزراعة والصناعة والفن الجميل والطب والأدب والدين والفلسفة، وفي أساليب الفكر، وطرائق العيش، حتى أقر لها بالزعامة الأمم الشرقية.

غير أن الحال قد تقلبت بمصر، فساءت أحوالها، واختلت سياستها، واضطرب النظام فيها أيام الولاة العثمانيين، الذين كانوا يحكمون مصر من قبل الدولة العثمانية، فإنهم ساروا في الرعية سيرة الظالمين، وأثقلوا كاهل الناس بالضرائب الفادحة وشاع الظلم في كل جهة "والظلم مؤذن بخراب العمران" فاضطربت الزراعة، وفشت الطواعين، وانتشرت المجاعات؛ وتوالت الحروب بين الأحزاب.

جلس محمد علي على عرش مصر، وحالها على ما ذكرنا، وأراد إنقاذ الشعب البائس مما يعانيه، وحماية البلاد من أيدي الطامعين، ففكر في تكوين جيش قوي مدرب على القتال جميل الصبر في الحروب، وجعل من العلم أداة إصلاح، فأسس المدارس الابتدائية والتجهيزية والخاصة، على طراز المدارس الفرنسية، وكان من بين المدارس التي أنشأها مدرسة الطب البشري، ومدرسة للطب البيطري، ومدرسة للهندسة، ومدرسة للزراعة، ومدرسة للألسن، واهتم بالتعليم الحربي اهتماما عظيما حتى قال المؤرخون إلى الجيش كان الأساس الأول الذي تفرع عنه كل إصلاح.

ولم يكن الأهالي يرغبون في إرسال أبنائهم إلى هذه المدارس، فأغراهم بوسائل كثيرة، فآواهم وأطعمهم، وكساهم، وأجرى عليهم الرواتب. وبالرغم من ذلك اضطر إلى الإكراه في بعض الأحيان، ليملأ دور العلم بالطلاب.

وقد استعان محمد علي في إصلاحه التعليمي بنفر من علماء فرنسا، الذين أظهروا له الإخلاص، غير أنه أراد أن يعتمد على أبناء البلاد أنفسهم، فأرسل البعوث إلى أوربا، وبخاصة فرنسا، لدراسة العلوم المختلفة دراسة تعمق وتحقيق، حتى كان زمن البعثة يمتد إلى اثنتي عشرة سنة. ووجد محمد علي من علماء البعثة خير معين له على تنفيذ مقاصده، فولاهم الوظائف المختلفة، وعهد إلى بعضهم بترجمة الكتب من اللغات الأوربية إلى اللغة العربية، وإنشاء ديوان المعارف.

جرت الأمور كما أراد محمد علي أول الأمر، وازدهرت المدارس وأثمر التعليم، ولكن ذلك لم يدم طويلا فإن الحروب التي اشترك فيها الوالي العظيم، والمكايد التي دبرها له أعداؤه، وضعت حدا لطموحه، وحطمت كثيرا من آماله، وقضت على المشروعات النافعة، التي بذل في القيام بها جهودا محمودة، فركدت ريح العلم، وأغلق بعض المدارس، وقل عدد المتعلمين.

وجاء عباس الأول والآمال محطمة، فلم ير حاجة للإصلاح، بل قنع بأن يعيش عيشة هادئة، وحول وجهه إلى الأتراك، واعتمد عليهم عليهم، واتخذ منهم بطانته، وأهمل شأن المصريين، فلم ير ضرورة لتعليمهم، ولذلك أغلق المدارس، حتى ينصرف أبناء الشعب إلى الزراعة واستغلال الأرض.

ثم ولى الحكم سعيد، وجرى على سنة سلفه في انصرافه عن العلم، إذ كان يرى فيه ما يبصر الشعب بحقه، وهو رجل يحب أن يكون الحكم في يده وحده، وقد صرح مرة لمربيه السويسري، حين طلب منه إعادة فتح المدارس التي أغلقت "بأن الأمة

الجاهلة أسلس قيادا من الأمة المتعلمة"، ولذلك ألغى ديوان المدارس، وترتب على إلغائه انحطاط التعلم، حتى كان ما يصرف عليه لا يتجاوز ستة آلاف من الجنيهات.

وجاء عصر إسماعيل العظيم، صاحب العزيمة الماضية والهمة القعساء، فوجد مجال الإصلاح واسعا أمامه، وكان في مقدمة ما اهتم به من شئون البلاد التعليم، وتوجهت همته إلى افتتاح المدارس، ووضع نظام خاص لها، واستعان بأبناء البلاد النابهين، أمثال علي باشا مباشر وشريف باشا ورياض باشا، وصدرت اللائحة المعروفة باسم لائحة رجب سنة ١٨٢٤ هجرية، وهي مشتملة على أربعين مادة تبين أنواع المدارس ومناهجها، وتميزت المدارس فكان منها الابتدائية والثانوية والعالية والخاصة، ومن المدارس التي ازدهرت في عصر إسماعيل مدرسة الحقوق، ومدرسة الطب والصيدلة، ومدرسة الألسن، ومدرسة الهندسة، ومدرسة دار العلوم، ومدرسة النورمال، (المعلمين)، ومدرسة الفنون والصناعات، وبلغت ميزانية نظارة المعارف في عصره ثمانين ألف جنيه، عدا أراضي الوادي التي اشتراها من شركة قناة السويس ووقفها على التعليم.

انتهى عصر إسماعيل بارتباكات مالية، أدى إليها طموحه، وشدة إسراعه في أعمال الإصلاح وتولي توفيق، وديون الأجانب إلى مصر كثيرة، والخزانة خالية والناس في قلق شامل واضطراب عام لما أصاب البلاد في مواردها، وقامت الثورة العرابية التي انتهت باحتلال الإنجليز مصر سنة ١٨٨٢. ولما هدأت الأحوال، ونظمت المسألة المالية، عاد النشاط من جديد إلى الحركة العلمية، فأنشئت المدارس، وانتشرت الكتاتيب في القرى، رغبة في تعليم أبناء الشعب القراءة والكتابة والحساب وقليلا من العلوم الأخرى، وحلت اللغة العربية محل اللغة الإنجليزية، إذ كانت الثانية لغة التعليم في البلاد.

ولما تولى صاحب الجلالة المغفور له الملك فؤاد الأول ملك مصر عني بشئون التعليم عناية خاصة، ورأى في تثقيف الشعب، وفي القضاء على الأمية، أول إجراء ينبغي أن يعمل في سبيل الإصلاح، وكان من أثر عنايته سن قانون يجعل التعليم الأولي إلزاميا وبالمجان، وزيادة المدارس على اختلاف درجاتها من ابتدائية وثانوية وعالية وفنية، والنهوض بالجامعة المصرية، وكانت قد أنشئت في كنفه سنة ١٩٠٨، وضمها إلى المعاهد الأميرية، وتنظيم الأزهر الشريف حتى يساير روح العصر في مناهجه وطرق التدريس فيه، وتأسيس المجمع الملكي للغة العربية، ومتابعة الجهود في إحياء الآداب العربية، وفي تشجيع الجمعيات على اختلاف أغراضها، وفي العطف على رجال العلم وأهل الأدب، ومعاونة المؤلفين، حتى أصبح عصره بحق من أزهى عصور التاريخ في مصر.

وها نحن أولاء نذكر مجملا يبين نظام التعليم في مصر في اوائل القرن العشرين (حتى ١٩٣٠):

(١) التعليم الديني:

هو أقدم أنواع التعليم في مصر، فقد عرفته البلاد منذ الفتح الإسلامي، وكثرت معاهده على مرور الزمن، وانتشرت في البقاع المختلفة، وخاصة في السنين الأخيرة، ولكن أبعدها ذكرا، وأقدمها عهدا، الجامع الأزهر، الذي أسسه جوهر الصقلي، قائد جيوش المعز لدين الله الفاطمي، سنة **٣٥٩** هجرية وعنى الأزهر منذ نشأته بدراسة العلوم الدينية والعلوم العقلية وعلوم اللغة العربية، وتخرج فيه عدد من الأئمة الأعلام من علماء الإسلام، ومرت به عصور انقطعت صلته فيها بالحياة العملية، فكان التعليم فيه نظريا صرفا، ولكنه في السنين الأخيرة ساير التقدم العلمي واتسعت مناهجه، وشملت العلوم الحديثة كالتاريخ والجغرافية والطبيعة والكيمياء وسواها، ونظم تنظيما حديثا، وأنشئت له كليات ثلاث؛ هي كلية أصول الدين، وكلية

الشريعة، وكلية اللغة العربية. هذا إلى أقسام التخصص في الفروع العلمية المختلفة الملحقة بهذه الكليات.

وللتعليم في المعاهد الدينية مراحل أربع؛ هي مرحلة التعليم الابتدائي، ومرحلة التعليم الثانوي، ومرحلة التعليم العالي، ومرحلة التخصص. والمعاهد الأزهرية مجتمعة تكون الجامعة الأزهرية الحديثة.

والطالب إما أن يتم الدراسة بهذه الجامعة، فيتخرج في أصول الدين، أو في الشريعة، أو في اللغة العربية، ويكون قاضيا أو واعظا أو معلما في معهد من المعاهد التي تضمها الجامعة.

وقد يتحول الطالب من هذه الدراسة، بعد المرحلة الابتدائية، ويؤثر الالتحاق بمدارس المعلمين الأولية. وقديما كانت دار العلوم –وما زالت– مفتوحة الأبواب للنابغين من طلاب الأزهر يقبلون فيها إذا نجحوا في امتحان الدخول.

وتضم المعاهد الأزهرية ما يقرب من عشرة آلاف طالب، يفدون إليها من جميع البقاع، ويمثلون الأمم الإسلامية المختلفة، ويقوم بتعليم هؤلاء عدد عظيم من العلماء يربي على ستمائة.

(٢) التعليم الأولي:

هو تعليم شعبي واسع النطاق، كثير المعاهد، قديم العهد، ولا يسعنا في هذا الموجز أن نتتبع تاريخه في العصور المختلفة، ويكفي أن تعلم أنه الآن يشمل الأنواع الآتية من المدارس:–

(أ) المدارس الأولية والمكاتب العامة: والغرض منها محو عار الأمية عن الشعب المصري تدريجا، وإنارة الأذهان بما يلقى على الناس من حقائق العلم النافعة، وأخذ الناشئين بصالح العادات، وتحبيب العمل الطيب إليهم، وغرس احترامه

في نفوسهم، حتى لا يترفعوا عنه إذا شبوا، وتزويدهم بقدر من الثقافة، يمكنهم من تفهم الحياة الاجتماعية، ولا يخرجهم عن البيئة الزراعية أو الصناعية التي نشئوا فيها.

وقد كانت مدارس هذا النوع قليلة في مصر، لعدم شعور الشعب بالحاجة إليها، واكتفاؤهم بأن يحفظ أبناؤهم القرآن الكريم أو بعضه في مكاتب خاصة أو عامة، ولكن الحياة تغيرت، وأساليب الحكم قد تبدلت، فرغب الناس في تعليم أبنائهم، ورأى القائمون بالحكم في البلاد أن يلبوا رغبة الشعب، وأني عدوا أبناءه للقيام بما تقتضيه الحياة الاجتماعية الجديدة، فافتتحوا المدارس في الجهات المختلفة، وشجعوا الناس على أن يرسلوا أبناءهم إليها، ولما كانت سنة **١٩٣٣** صدر قانون الإلزام، وتناول هذا النوع من التعليم بالتنظيم، فجعل مدته خمس سنوات، تبتدئ من سن السابعة، وتنتهي بالثانية عشرة، وقسم اليوم المدرسي قسمين، خص البنين منه بقسم، والبنات بقسم آخر، وتضاعف عدد المدارس حتى أربي في هذا الزمن القصير على ثلاثة آلاف، يتعلم فيها ما يقرب من مليون طفل من أحداث الأمة المصرية.

أما المسالك التي أمام المتعلم في هذه المدارس، فمنها: المدارس الابتدائية، والأزهر، والمدارس التحضيرية للمعلمين، أو الأولية الراقية، أو مزاولة الحياة وممارسة الزراعة والصناعة والتجارة.

(ب) المدارس التحضيرية للمعلمين: هي في الحقيقة امتداد المرحلة الأولى، ويقصد منها تهيئة الفرص للتلاميذ الذين يظهرون استعدادا ورغبة في الاستمرار في طلب العلم، فإن هذه المدارس تمدهم بنصيب من الثقافة يبصرهم بنواحي الحياة، ويمرن حواسهم، ويفسح لهم في مجال النمو، ويقدرهم على كسب العيش من طريق شريف –هو طريق الخدمة العامة– إذا قدر لهم أن يدخلوا مدارس المعلمين بعد.

وهـذه المـدارس تسـير علـى منـاهج التعلـيم الابتـدائي، إلا فيمـا يتعلـق باللغـة الأجنبية، وهي خاصة بالبنين، أما البنات فلهن مدارس أخرى تعرف بالمدارس الأولية الراقية، ويقصد منها ما يقصد من مدار البنين من الأغراض العامة، وهي أيضا تعد البنـت لـدخول مـدارس المعلمـات الأوليـة، والمنـاهج في النـوعين واحـدة، سـوى أن المدارس الأولية الراقية شديدة العناية بالمواد النسوية كتدبير المنزل وأشغال الإبرة من نسج وتطريز وسواه.

(ج) **مدارس المعلمين والمعلمات:** اقتضى نشر التعليم الأولي بين طبقات الشعب، وازدياد الرغبة فيه، والإكثار من مدارسه، أن يفكر ولاة الأمور في إعداد المعلمين والمعلمات إعدادا فنيا يمكنهم من أداء واجبهم على وجه مرضي، فأنشئت هذه المدارس، وتقلبت بها الحال فاختلفت مدة الدراسة بها، وغيرت مناهجها تبعا لذلك، وكثر الإقبال عليها حتى كان عدد المتخرجين فيها يزيد على حاجة البلاد إلى المعلمين، ولهذا رأت الوزارة أن تقلل عددها تدريجا حتى ينتهي الأمر إلى عدد منها لا تستغني عنه البلاد.

(٣) التعليم العام:

هذا النوع من التعليم مستحدث في مصر، فإنها لم تعرفه إلا بعد أن اتصلت اتصالا وثيقا بدول الغرب، وخاصة عصر محمد علي باشا الكبير، فقد كان شديد الرغبة في الإصلاح، وفي محاكاة الأمم الغربية فيما يراه نافعا، فأنشأ المدارس المختلفة على طراز أو ربى، ووجد من الأزهر خير معين على تنفيذ مقاصده، فأرسل من طلابه البعوث التي انتفعت بعلوم الأوربيين، ونقلت إلى مصر كثيرا من الأفكار والنظم.

وما زال هذا التعليم موضع العناية إلى وقتنا هذا، ويطول بنا القول إذا أردنا أن نبين أطواره التي مر بها، وما لحقه من زيادة أو نقص، ويكفي أن تعلم أن مراحله هي الآتية:

(أ) **رياض الأطفال:** هذا النوع جديد بمصر، إذ لم تكن تعرفه معرفة عملية قبل سنة ١٩١٨، والغرض منه إعداد أبناء الطبقة العليا والوسطى لدخول المدارس الابتدائية، وتهذيبهم من الناحية الخلقية، وأخذهم بصالح العادات، وتمرين حواسهم، وبعث قوة الملاحظة فيهم، بما يعرض عليهم المعلمات من مشاهد الطبيعة، وحوادث الاجتماع، وضروب القصص. هذا إلى العناية بجسومهم وتوفير أسباب النمو، واستكمال أداته لهم، وتسليتهم بالألعاب المختلفة، وفي مصر من هذه المعاهد عدد لا بأس به، وهي تسير على مناهج واحدة، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات تنتهي بالطفل إلى المدرسة الابتدائية، وهي للبنين والبنات بين الخامسة والثامنة.

(ب) **المدارس الابتدائية:** كانت هذه المدارس إلى عهد قريب تكاد تكون خاصة بالطبقتين العليا والوسطى من طبقات الشعب المصري، ولكنها لما كثرت في البلاد، سهل على كثير من الناس أن يرسلوا أبناءهم إليها، طمعا في أن يكون لهم نصيب من وظائف الحكومة، أو في أن تتاح لهم فرصة دخول المدارس الثانوية، والغرض من هذه المرحلة تمكين الناشئين من الحصول على قسط من الثقافة العامة، وتقريبهم من حقائق العالم، وإرشادهم إلى خصائص بيئتهم، وإلى شيء من تاريخ بلادهم، ولغة أهلها ودينهم وعاداتهم، وإفساح المجال لجسومهم حتى تنمو وتصل إلى درجة من الكمال المنشود، وتدريب أيديهم على القيام بالأعمال المختلفة في شيء من الحذق والمهارة، وأخذهم بصالح العادات، ورياضتهم على حميد الأخلاق، وإعدادهم لدخول المدارس الثانوية أو الفنية، من زراعية وصناعية وتجارية.

وهذا النوع عام للبنين والبنات ومنهجه واحد للنوعين ولكن في مدارس البنات تجد شيئا من العناية بتعليم البنت ما تحتاج إليه في حياتها المنزلية الحاضرة والمستقبلة. ومدة الدراسة بها أربع سنوات يتقدم التلميذ بعدها إلى امتحان شهادة الدراسة الابتدائية.

وقد كثر عدد المدارس الابتدائية في السنين الأخيرة حتى أربى على خمسمائة وخمسين مدرسة منتشرة في أنحاء البلاد، ومن هذه المدارس ما هو تابع لوزارة المعارف، وبعضها تابع لمجالس المديريات، وقد تخلت عنه لوزارة المعارف حتى تتفرغ لشئون أخرى ومنها التعليم الأولي، وهناك مدارس ابتدائية يديرها أفراد أو جماعات.

(ج) **المدارس الثانوية:** يرمي هذا النوع إلى أغراض كثيرة؛ من بينها توسيع دائرة الثقافة التي حصل عليها التلميذ في المدرسة الابتدائية، بما يقدم له من المعلومات النافعة، والتجارب المفيدة، وتعويده استقامة الفكر، وسداد الحكم والاستقلال في الرأي، وتمرين يده وجسمه، وتهذيب وجدانه، وإرشاده إلى الأساليب المتعددة التي يقضي بها وقت فراغه، إعداده للقيام بما تفرضه عليه الحياة الاجتماعية في الحال والاستقبال وتمكينه من دخول المدارس العالية أو كليات الجامعة. وهذه مرحلة عظيمة من مراحل التعليم لما لها من الأثر البين في حياة الفتيان والفتيات.

والتعليم الثانوي عام للبنين والبنات، ومدارسه منتشرة في أقاليم القطر، وزاد عددها في السنين الأخيرة حتى بلغ أكثر من ١١٢ مدرسة، ما بين أميرية وأهلية، يتعلم فيها نحو ٢٦ ألفا من الفتيان والفتيات. ومدة الدراسة بها ٥ سنوات يبدؤها التلميذ بعد نجاحه في امتحان شهادة الدراسة الابتدائية. والتعليم في السنوات الأربع الأولى واحد لجميع التلاميذ، أما في السنة الأخيرة فيقسم التلاميذ إلى ثلاث شعب، تعني أولاها بدراسة العلوم الطبيعية، وثانيتها بدراسة الرياضة، والثالثة بدراسة الآداب

والتاريخ والجغرافية. وكل من هذه الشعب تعد الطالب لنوع خاص من الدراسات العليا.

(د) **المدارس العالية:** إذا انتهى الطالب من الدراسة الثانوية تعددت أمامه السبل فقد يؤثر عملا في ديوان من دواوين الحكومة إذا وجده، أو يزاول عملا من أعمال الحياة لا يتطلب خبرة فنية خاصة، أو يجد طريقه إلى مدرسة من المدارس العالية أو إلى الجامعة. وكان في مصر من المدارس العالية مدرسة الهندسة، ومدرسة الزراعة العليا، ومدرسة الطب البيطري، ومدرسة التجارة العليا، ومدرسة دار العلوم، ومعهد التربية للبنين، ومعهد التربية للبنات، وهي كلها فنية يقصد منها تخريج المختصين في الفروع المختلفة التي يميلون إلى مزاولتها في الحياة مع إمدادهم بقسط وافر من الثقافة، وتمرينهم على حمل التبعات وتقدير الواجب الذي يكلفون القيام به بعد.

وقد ضم بعضها إلى الجامعة حتى تتمتع بالاستقلال الجامعي وتصبح بحق مراكز ممتازة للبحث والنشاط العلمي الفياض.

(هـ) **الجامعة:** إن فكرة إنشاء جامعة مصرية ترجع إلى ما قبل سنة ١٩٠٨، فقد اتفقت آراء نفر ممن يحبون الخير لبلادهم على تأسيس جامعة للدراسة العالية، وصحت عزيمتهم على افتتاحها سنة ١٩٠٨ وانتظمت الدراسة من هذا التاريخ، واستمرت مفتوحة الأبواب للطلاب، حتى كانت سنة ١٩٢٣ فتضاءل عدد الطلبة وعز على مؤسسيها أن تتدهور حالتها فاتفقوا فيما بينهم على أن يتنازلوا عنها لوزارة المعارف، وتم ذلك في ديسمبر من تلك السنة على أن تدمج فيها مدرستا الطب والحقوق وتنشأ فيها كلية للعلوم. وفي ١١ مارس سنة ١٩٢٥ صدر المرسوم الملكي بإنشاء الجامعة المصرية التي تضم الكليات الآتية: كلية الآداب وكلية العلوم وكلية الحقوق وكلية الطب "وتشمل طب الأسنان والصيدلة" ..

وقد أصبحت الجامعة المصرية مركزا لثقافة عالية ممتازة، وموطنا من مواطن البحث العلمي في الشرق عامة.

ونشأ بجانب الكليات بعض معاهد للتخصص في فروع الدراسة كمعهد العلوم الإدارية والجنائية بكلية الحقوق، ومعهد الآثار بكلية الآداب، ومعهد الأبحاث في الأحياء المائية ويتبع كلية العلوم.

(٤) التعليم الزراعي:

مصر واد خصيب التربة، تنتج أرضه الغلات الوافرة، لذلك اشتغل المصريون قديما بالزراعة، وجعلوها الوسيلة الأولى لكسب الرزق، حتى غفلوا عن موارد العيش الأخرى، واشتهروا بين الأقطار بأنهم شعب زراعي، ولكنهم جروا في زراعتهم على الأساليب التي وصلت إليهم عن آبائهم وأجدادهم، وساروا على ذلك زمنا حتى كان عصر النهضة الحديثة، فتفتحت عيونهم للمستحدثات الزراعية، وحاولوا الانتفاع بتجارب غيرهم، وعنوا بإنشاء المعاهد الزراعية على اختلاف أنواعها.

وفي مصر الآن كلية للتعليم الزراعي ويقصد منها تخريج شبان قادرين على الانتفاع بتربة البلاد، واستثمارها بالطرق الفنية الحديثة، وعلى مواصلة البحث في الشئون الزراعية المختلفة، وابتكار الوسائل التي تحمي المزروعات من الآفات، واستنباط الآلات التي تساعد على التقدم ومضاعفة الثروة الزراعية في البلاد المصرية.

ولا يدخل الطالب هذه الكلية –ومقرها الجيزة– إلا إذا كان حاصلا على شهادة الدراسة الثانوية "قسم ثان" من القسم العلمي. ومدة الدراسة بها ٤ سنوات.

وفي مصر مدارس أخرى للتعليم الزراعي، تعرف بالمدارس الزراعية المتوسطة، وعددها أربع، ثلاث في الوجه البحري، هي مدرسة مشتهر، ومدرسة شبين الكوم، ومدرسة دمنهور، وواحدة في الوجه القبلي، هي مدرسة المنيا، وهذه المدارس تسير

على منهج واحد، وتقبل التلاميذ إذا كانوا حاصلين على شهادة الدراسة الثانوية "قسم أول"، أو شهادة إتمام الدراسة الابتدائية، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات.

والغرض من هذه المدارس تخريج رجال عمليين يصلحون للاشتغال في مزارعهم أو مزارع ذويهم أو للاستخدام في الدوائر الزراعية الكبرى.

ولقد كان للتعليم الزراعي في مصر نتائج طيبة فقد ظهرت آثاره في المزارع المختلفة في تحسين الغلات، وفي استنبات أنواع لم تكن معروفة بمصر من قبل، وفي الصناعات الزراعية المتعددة، وفي مقاومة الآفات التي تصيب المزروعات، وفي استخدام الوسائل المستحدثة في الزراعة.

(٥) التعليم التجاري:

التجارة ضرورة من ضرورات الحياة عرفها الإنسان منذ نشأته على ظهر البسيطة، ولقد كانت أول أمرها ساذجة لا تعدو استبدال سلعة بسلعة ولكنها سايرت الرقي الإنساني ودخلها كثير من التعقيد لأسباب متعددة، ووضعت لها أصول وقوانين لابد من الإلمام بها لمن يريد مزاولتها، ولذلك لا نجد شعبا من الشعوب الراقية يخلو نظام التعليم فيه من مدارس تجارية.

والمدارس التجارية في مصر ثلاثة أقسام، العالي، والمتوسط، والليلي. أما العالي فليس له سوى كلية واحدة بالقاهرة، وتدرس بها المواد التجارية وما يرتبط بها والمواد الاقتصادية، واللغات الحديثة، وهي ترمي إلى إعداد الشبان للاشتراك في الحياة التجارية والاقتصادية، ومعاونة رجال المال والأعمال في تنفيذ المشروعات الهامة والمزاحمة في عالم التجارة إما بافتتاح متاجر وطنية مستقلة، أو بإدارة المتاجر إدارة حازمة على حسب ما تقضي به الأصول التجارية الحديثة.

ومدة الدراسة بهذه الكلية أربع سنوات ولا يدخلها الطالب إلا إذا كان حاصلا على شهادة الدراسة الثانوية "قسم ثان" والإقبال على هذه الكلية شديد، فإن المصريين شعروا بضرورة التجارة، وزاحموا الأجانب فيها، وكتب لكثير منهم التوفيق في عمله، وقد كان عدد طلاب هذه المدرسة ٨٢ في سنة ١٩١٧ فنما نموا مطردا حتى بلغ ١٣٣٥ في سنة ١٩٣٥.

أما المتوسط فله بمصر بضع مدارس يدخلها التلاميذ الذين حصلوا على شهادة الدراسة الابتدائية، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات، وهي تعد الطلاب للاشتغال بالوظائف الكتابية والحسابية في البيوت التجارية والمالية والدوائر الزراعية والمصالح الحكومية في سن مبكرة.

أما الليلي فله نحو اثنى عشر قسما موزعة في بلاد القطر، وتفتح أبوابها للتجار والمشتغلين بالشئون التجارية، وتمدهم بكثير من المعلومات التجارية حتى تتسع مداركهم، وتزداد كفايتهم في مزاولة أعمالهم. وقد كانت هذه الأقسام خاصة بالذكور ولكن في سنة ١٩٣٠أنشئ قسم للبنات في القاهرة وجعل الغرض منه إعدادهن للاشتغال في المتاجر، وللأعمال الكتابية في المدارس وسواها من المستشفيات والملاجئ.

ويظهر أن رغبة البنات في هذا النوع من التعليم حملت وزارة المعارف على أن تنشئ قسما آخر خاصا بهن في مدينة الإسكندرية.

(٦) التعليم الصناعي:

تنبهت البلاد وأراد أهلها استغلال جميع مواردها، والانتفاع بكل ما فيها من العناصر الطبيعية؛ التي تخضع لإرادة الإنسان بطرق علمية فنية ، وأنشئت معاهد للتعليم الصناعي في أنحاء البلاد، والغرض من هذه المعاهد إجمالا إعداد الصناع

الماهرين في الصناعات المختلفة، كصناعة الكهرباء والسيارات والأعمال الصحية والنجارة والنسيج وبناء السفن والهندسة البحرية والصناعات الزخرفية وغيرها من الصناعات التي تشتد حاجة البلاد إليها.

والتعليم الصناعي مرحلتان. مرحلة أولى ومدتها ثلاث سنوات ويتجه التلاميذ فيها اتجاها عمليا يقصد منه إعدادهم لمهنة يرتزقون منها، والتعليم بهذا القسم بالمجان ويقبل التلاميذ بهذه المرحلة إذا كانوا حاصلين على شهادة الدراسة الابتدائية.

وهناك مرحلة ثانوية يجمع فيها بين التعليم العلمي والنظري ويقصد منها تخريج الصانع المثقف الذي يستطيع أن يستقل بشئونه. ويضاف إلى هذه المدارس مدرسة الفنون التطبيقية بالجيزة والمدرسة التحضيرية للفنون الجميلة.

وعلى الرغم من الجهود المستمرة التي تبذل في سبيل تعليم الشعب وترقية مرافق الحياة فيه ومن الأموال التي تنفق في تشييد معاهد العلم في كل مكان إن نسبة المتعلمين بمصر لا تزال قليلة[1] وذلك لأن تعليم شعب بأسره ليس من الأمور الهينة التي تتم في زمن قصير.

---

(١) في إحصاء سنة ١٩٢٧ كانت نسبة المتعلمات ٤% ونسبة المتعلمين ٢٠%.

الفصل السابع عشر

بعض الطرق الحديثة في تربية الأطفال

رياض الأطفال:

يرجع الفضل في تطور التربية في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر تطورا عاد بها إلى الطبيعة، واتجه بها إلى بناء طرق التعليم على أساس الدراسة العلمية للأطفال، إلى ثلاثة من كبار المفكرين، هم روسو وبستالوتزي وفروبل. ولعل فروبل أقوى من كل مفكري القرن التاسع عشر أثرا في طرائق التربية والتعليم، وبخاصة تعلم صغار الأطفال من الخامسة أو دونها إلى الثامنة. فقد نادى بحقهم في أن يتعلموا تعليما موافقا لميولهم الطبيعية، وأنشأ لهم في إحدى بلاد ألمانيا سنة ١٨٣٧ مدرسة تسير على نمط جديد، أطلق عليها روضة الأطفال.

والفكرة الأساسية التي تدور حولها تعاليم فروبل ومدرسته الجديدة هي أن جميع مظاهر الحياة الإنسانية تنبع من مجرى الطاقة الحيوية العامة في الكون، التي تحاول دائما -عن طريق الأشكال المادية التي تتخذها- أن تصل إلى مستوى تستطيع أن تعبر عن نفسها فيه بطريقة أرقى وأسمى. وما دامت الطاقة الحيوية المتمثلة في الكون هي في الأصل مستمدة من الله -سبحانه وتعالى- فمن الواجب أن نثق بها ولا نخشاها، ونطمئن إلى ترك الطفل لرعايتها. فالطفل بحكم قصور عقله يحتاج إلى شيء من معونتنا نحن الكبار، ولكنا إذا تركناه ولم نتدخل في حياته تدخلا كبيرا، فإنه ينمو نموا منتظما في حدود القوانين الطبيعية، وتتفتح قواه الكامنة بشكل عجيب.

ومن هذه النظرة الطبيعية يصل فروبل إلى الفكرة التي تسود مدرسته، وهي أن يفسح المجال لنشاط الطفل الحر، في الظروف الطبيعية التي تحيط به. فإذا استطعنا أن

ندرس طبيعته بعناية وإخلاص، ونعرف ميوله ودوافعه، أمكننا أن نهيئ له البيئة الصحية الدافعة للتعلم.

وخير طريقة طبيعية لتعليم الأطفال هي اللعب. فالطفل يستطيع أن يتعلم كل دروس الحياة الضرورية له في بدء حياته عن طريق اللعب بالأدوات التي يجدها في متناول يده، لأنه في أثناء اللعب ينشط من تلقاء نفسه، وهذا النشاط التلقائي كاف في ذاته لتعليمه. فضروري إذن أن تختفي المدرسة القديمة التي تجمع التلاميذ وتعلمهم في فصول، وأن نأخذ الأطفال إلى الحدائق والخضرة والبيئة الطبيعية، ونعلمهم فيها من غير أن نتداخل في شؤونهم تدخلا معطلا لنموهم. وغاية ما هنالك أننا نراقبهم عن كثب لنرشدهم ولندرس طبائعهم وحاجاتهم الخاصة. وبهذه الطريقة –طريقة اللعب الطبيعية– يتعلمون منفردين ومجتمعين على السواء.

ويمكننا أن نصف روضة فروبل بإيجاز، بأنها مكان فسيح –يفضل أن يكون حديقة مناسبة– يتعلم فيها الأطفال (من سن الثالثة إلى السادسة أو السابعة) كل دروسهم عن طريق اللعب، تحت إشراف مدرسين لهم دراية بدافع الأطفال الطبيعية، وخبرة واسعة بحاجاتهم وميولهم.

وأساس التعليم بالروضة هو الاستفادة من حب الأطفال بطبيعتهم للحركة، وإفساح المجال أمامهم حتى يتعرفوا، عن طريق اللعب الفردي أو الألعاب الجمعية المنظمة، قواهم وكيفية استخدامها لمصلحة المجتمع. وفضلا عن هذا كله فالألعاب التي ينظمها المدرسون يقبل عليها الأطفال من تلقاء أنفسهم، وبمحض اختيارهم، وقتما يشاءون، ولا يرغمون عليها إرغاما. وهاتان الصفتان –اللعب الطبيعي والنشاط التلقائي– هما اللتان تميزان روضة فروبل عن غيرها من المدارس.

وليست هذه الألعاب خالية من الجهد والمشقة، أو إعمال الفكر، كما خيل إلى بعض الناس، أو كما يفهم من كلمة "لعب"، ولكنها عمل منظم ينسجم مع طبيعة الطفل ويأتلف وميوله، ويدفعه إلى أنواع متعددة من النشاط. فالألعاب تحمل بين ثناياها غرضا تعليميا دون أن يشعر الطفل بذلك، وتكسبه معلومات وخبرة تناسب عقله الناشئ.

ويعطى الأطفال الصغار "هدايا" متنوعة، تساعد على تدريب حواسهم وتقوية ملاحظتهم وتوسيع خيالهم. وقد رتب فروبل هداياه بحيث ينتقل الطفل في استعمالها من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب.

فالهدية الأولى تتركب من كرات من الصوف ذات ألوان مختلفة، يلعب بها الطفل فيتعلم في أثناء ذلك تمييز الألوان، وبعض مميزات الأجسام، كالثقل والخفة والنعومة والخشونة.

والهدية الثانية تشتمل على ثلاث قطع خشبية على شكل الكرة والأسطوانة والمكعب. وفي أثناء اللعب بها يتعلم الطفل الفرق بين أشكالها، ويطالب بذكر أشياء مألوفة له تماثل كلا منها في الشكل.

وهناك هدايا تسمى صناديق البناء، وتشتمل على قطع خشبية صغيرة على شكل مكعب، أو على أشكال أخرى. ويعطاها الطفل ليعد القطع، ويرتبها، ويبني منها أشكالا مختلفة يوحي بها إليه خياله؛ فهذا يبني بيتا، وذاك يصنع نافذة، والثالث يكوّن قلعة، وهكذا. ومن ذلك يتعلم الأطفال مبادئ الحساب والهندسة، وفي الوقت نفسه تنمو روح الابتكار فيهم.

وتهيئ الهدايا الباقية للطفل الفرصة لقطع الورق وثقبه، وضفر الخيوط، وتشكيل أشياء مختلفة من الصلصال.

وإلى جانب ذلك يلعب الأطفال في حديقة عليها مسحة من الطبيعة، ولو كانت في مدينة. فهناك البذور تنبت في بقع خصبة، والأزهار تتفتح في منابتها؛ وبالجملة يرى الإنسان وجه الطبيعة مشرقا مبتسما في الفصل والحديقة على السواء. وما دامت هناك نباتات يمكن زرعها واستنباتها، وطيور وحيوانات أليفة توضع في أقفاصها، وأحجار وصدف وريش وأوراق أشجار يمكن جمعها، فلماذا يقنع المدرس بالصور والرسوم، ولا يتيح للأطفال فرصة القيام بهذه الأعمال، وبذلك يتعلمون وهم يلعبون؟

وفي مدرسة فروبل ترى الأطفال يرقصون على أنغام الموسيقى، أو يغنون نشيدا تعلموه وحفظوه؛ وفي وقت آخر ينقلبون تجارا لهم حوانيتهم الصغيرة، فيبيعون ويشترون وعليهم كل مظاهر الجد والاهتمام، مستعملين الحصى أو أقراص الورق بدل النقود. ونجد في كل مكان جماعة منهم يلعبون لعبتهم الخاصة؛ فهؤلاء يؤسسون مزرعة يوزعون عليها حيواناتهم الخشبية، وهؤلاء يمثلون قصة فلك نوح ويقلدون أصوات ما به من حيوانات؛ وهنا بنات يرتبن ملابس عرائسهن، فإذا جاء وقت نوم العرائس خشين عليهم من جلبة أهل الفلك، فيرجونهم أن يمنعوا الحيوانات عن الصراخ؛ وبذلك لا يكون اللعب فوضى يعبث الطفل فيه كما يشاء، وإنما هو يتعلم كيف ينتظم مع الآخرين ويكتسب روح الجماعة. فإذا ما انتهى الأطفال من الألعاب المجهدة، والتمسوا السكون للراحة والاستجمام جاء دور القصة. ومن ثم كان للقصة نصيب كبير عند فروبل، لأنها متممة للعب، ووسيلته الثانية لتعليم الصغار. وقد تكلمنا عن القصة وشروطها وفوائدها في الفصول السابقة.

والروضة تعتبر الطفل كائنا حياناميا، له حياة بدنية وعقلية وروحية يجب أن نتعهد كلا منها بما يناسبها. ولذلك تعني الروضة بالأمور الصحية للأطفال، فهم يتعبون بسرعة؛ ويحتاجون إلى الراحة والنوم في أثناء النهار، وكما أنهم يشعرون بالجوع

بسرعة؛ ولذلك تعد لهم أسرة ينامون عليها خلال اليوم المدرسي بعضا من الوقت، ويعطون في الصباح شيئا من اللبن وقليلا من الطعام.

ومن أهم الإصلاحات التي أدخلها فروبل في روضته أنه آثر النساء للتعليم على الرجال، لما جبلن عليه من لين الجانب ورقة القلب وطول الأناة، وبذلك سد الفجوة التي كانت تفصل ما بين الطفل والمدرس، وقضى على تلك الجفوة التي كان يشعر بها التلميذ في المدارس، التي كان يقف المدرس فيها في يمينه الكتاب وفي يساره العصا، يمثل دور الأمر الناهي فيجزي من يشاء ويعاقب من يشاء. قضى فروبل على هذه الصورة البشعة، ووطد العلاقة بين المعلمة والطفل على أساس المحبة والشفقة والحنان؛ فحبب الطفل في المدرسة، وأدخل على حياته شعور السعادة.

هذه هي تعاليم فروبل ونظمه في تربية الصغار، وروضته التي أنشأها لهم وما لبث أن انتشرت حتى عمت العالم المتمدين. على أن المدرس الحديث لا يجب أن يتقيد بآراء فروبل، ويطبقها حرفيا كما وضعها، بل يعمل على جعلها متمشية مع ظروف المدنية الحاضرة، والحقائق التي كشفها العلم الحديث؛ فإن فروبل لم يكن يعرف عن طبائع الأطفال ما نعرفه نحن الآن.

طريقة منتسوري:

هي طريقة ابتكرتها الدكتور منتسوري الإيطالية منذ نحو ثلاثين سنة، لتربية الأطفال فيما بين الثالثة والسابعة من عمرهم، وقد نجحت نجاحا كبيرا أدى إلى انتشارها في سائر أنحاء العالم.

وقد كان إنشاء مدارس منتسوري وليد الحاجة العملية. ففي حي من أحياء روما التي يقطن بها الفقراء، كان الناس يعيشون في عمارات كبيرة، تسع كل عمارة منها أسرات عدة، وكانت ظروف هذه الأسرات تقضي على كثير من الأمهات بأن

يتركن أطفالهن وينصرفن إلى العمل في المصانع والمتاجر، فكان لابد من النظر في أمر العناية بهؤلاء الأطفال الصغار. ولحل هذه المشكلة خصص في كل عمارة من العمارات مكان يجمع فيه الصغار، للعناية بهم وتربيتهم تربية قويمة، تحت إشراف "مديرة" خاصة، يساعدها طبيب ومربية؛ وأطلق على هذه الأمكنة "بيوت الأطفال". ولم يكن الآباء يدفعون عن هذه العناية أجرا، فكل ما كان يطلب منهم هو أن يتعهدوا بإرسال أبنائهم إلى هذه "البيوت" نظيفين في أجسامهم وملابسهم، وأن يتعاونوا مع المديرة، ويعاملوها بما يجب لها من الاحترام. وكان يصرح لهم بمقابلة المديرة مرة في الأسبوع على الأقل، ليتحادثوا معها في شئون أطفالهم، ويتلقوا نصائحها بخصوصهم، وليشاهدوا بأنفسهم سير الأطفال في "البيوت". وقد قصد من جعل المدرسة في وسط العمارة التي يسكنها أهالي الأطفال توثيق الرابطة بينها وبين الأسرات، وجعلها مركزا ينبعث منه نور العلم والصحة على الأسرات نفسها.

وقد عهد إلى مدام منتسوري بتنظيم هذه "البيوت"، فأقبلت على ذلك بحماس تغذيه رغبة شديدة في الإصلاح، وأخذت تجرب في تربية الأطفال طريقة جديدة، حاولت أن تبنيها على أسس علمية واضحة، وذلك بأن تجعلها ملائمة كل الملاءمة لحاجات الأطفال، ومتفقة مع قواعد علم النفس المقررة. وقد اصطبغت طريقتها بصبغة خاصة، ترجع إلى أن صاحبتها قد عالجت مشاكل التربية من الوجهة الطبية. وكانت قبل ذلك منصرفة إلى تربية ضعاف العقول والشواذ من الأطفال، وكانت تتبع في ذلك طرقا حسية يرجع الفضل فيها إلى الطبيبين الفرنسيين "سيجان" و"ايتار"؛ فلما دعيت إلى الإشراف على تربية أطفال عاديين، حاولت أن تطبق عليهم طرقا مماثلة لتلك الطرق الحسية. ومن ذلك نرى أن هذه الناحية من طريقة منتسوري لم تكن في الحقيقة ابتكارا جديدا في حد ذاتها، وإنما الجديد فيها هو استعمالها لتربية الأطفال العاديين، بعد أن كانت مقصورة على تربية ذوي العاهات العقلية.

وأهم مميزات هذه الطريقة ما يأتي:

(١) توفير الحرية للطفل ووقوف المعلمة منه موقفا سلبيا.

(٢) العناية بالتدريب العضلي والحسي مع التدريب العقلي.

(٣) الوصول إلى هذا التدريب عن طريق اللعب واستعمال أجهزة خاصة.

(٤) العناية بتربية الطفل تربية اجتماعية.

(٥) جعلت التعليم فرديا.

فإذا دخلت مدرسة من المدارس التي تسير على طريقة منتسوري، وجدت في غرفة منها أسرة كبيرة من الأطفال، يشتغل كل منهم بعمل خاص في هدوء وسكون. وقد يصعب عليك أن تتبين أهم يشتغلون أم يلعبون؛ فالظاهر أنهم يلعبون، ولكن جو الهدوء والنظام الذي يسود الغرفة يخالف جو اللعب المألوفة. وترى معهم مدرساتهم، ولكنهن لا يتكلمن إلا نادرا؛ أما عملهن الجوهري فهو ملاحظة الأطفال في أعمالهم، والتحقق من أنهم يستعملون الأجهزة المختلفة التي بين أيديهم على الوجه الصحيح. فالغاية المقصودة أن يعلم الطفل نفسه ما استطاع لذلك سبيلا، ولذلك تتجنب المعلمة التدخل في عمله، وإذا دعا الأمر إلى أن تتدخل فعلت ذلك في هدوء وعطف.

وإذا دققت النظر فيما يعمله الأطفال وجدت طفلا يبلغ من العمر أربع سنوات يلعب بقضبان من الخشب مختلفة الأطوال، فيبلغ طول أكبرها عشرة أضعاف طول الأصغر، وهو مقسم إلى عشرة أقسام متساوية ملونة بألوان مختلفة. وبوضع هذه القضبان بعضها إلى جانب بعض، ومقارنة أطوالها، وقياس الكبير منها بواسطة الصغير، يتعلم الطفل من طريق أصابعه وعينيه بعض الحقائق الحسابية البسيطة، فيعرف أن ٢+١=٣، ٨+١=٩، وأن ٧+٣=١٠، وأن ١٠ قدر ٢ خمس مرات، وهكذا. وهناك طفل آخر، أو جماعة من الأطفال مشتركة، تلعب بجهاز اللوحات الخشبية–

وهي لوحات قد أفرغت منها أجزاء على أشكال هندسية مختلفة. فترى الطفل يمر بأصابعه على حافات هذه الأشكال وعيناه مفتوحتان أو مقفلتان، أو تراه يحاول وضع القطع الخشبية في أماكنها التي أفرغت منها، ولهذه القطع أيد صغيرة يستطيع الطفل إمساكها بوساطتها. وفي ناحية أخرى طفل أمامه جملة من القطع الخشبية المختلفة الأشكال، وهو يحاول التمييز بين أشكالها، ووضع كل مجموعة متشابهة في الشكل على حدة. ويبدو عليه أنه مهتم بذلك أشد الاهتمام، بدليل تلك النظرة الفاحصة التي يلقيها على كل قطعة. وإلى جانبه طفلة ترتب خيوطا ملونة من الصوف على حسب تدرج ألوانها، فهذه الألوان تختلف إلى حد يشوق الأطفال إلى التمييز بينها، من غير أن يجعل التمييز سهلا لا يتطلب من الطفل مهارة وإعمال فكر.

وفي غرفة أخرى تجد أطفالا أكبر سنا من السابقين يتدربون على الحركات التمهيدية للكتابة. فهم يمسكون بقطع من الخشب تشبه الأقلام بين أصابعهم، يمرون بها على حروف كبيرة مفرغة من الخشب أو الورق، أي أنهم يرسمون أشكال الحروف من غير أن يكتبوا فعلا. ثم يقومون بالحركات ذاتها وعيونهم معصوبة، ولا يلبثون إلا قليلا حتى يجدوا من أنفسهم القدرة على الكتابة. ولما كانوا قد تعلموا الحروف من طريق النظر واللمس والسمع والحركة، فلن يجدوا صعوبة في تعلم القراءة بعد ذلك. ويبدأ معظم الأطفال تعلم الكتابة في مدارس منتسوري في سن الرابعة، ويستطيعون القراءة والكتابة في سن الخامسة.

والأجهزة التي يستعملها الأطفال كثيرة ومتنوعة، وبوساطتها يتدربون على ملاحظة الفروق الصغيرة في المدركات الحسية، كالشكل والحجم والوزن والملمس واللون ودرجة الحرارة والطعم والرائحة؛ وتعني السيدة منتسوري بحاسة اللمس عناية خاصة، لاعتقادها بأنها أساسية. وهي تعلق أهمية كبيرة على التدريب الحسي بوجه عام، إذ ترى أن الدقة في تمييز الإحساسات تؤدي إلى سلامة الذوق، وزيادة لذة

الإنسان في الحياة؛ وهذا فضلا عن أن دقة الحس لها أثر بارز في حياة المرء العملية، فالطبيب يحتاج إلى دقة السمع، وسائق القطارات إلى حدة البصر، والطاهي إلى قوة الشم، وهكذا. والظاهر أن منتسوري تعتقد أن تدريب الحس في مجال معين ينتقل أثره إلى غيره من مواقف الحياة، ولكن هذا في الحقيقة مشكوك فيه.

ولا يقف الأمر عند حد التدريب الحسي، بل يتدرج هذا التدريب في الرقي حتى يصبح تدريبا عقليا. وتزعم منتسوري أن الأطفال يصلون بطريقتها إلى مستوى عجيب في القدرة الحسابية، وأن هذا يرجع إلى تنمية القوى الطبيعية في الأطفال من غير إرهاق لهم، أو استعجال لتقدمهم. فهي تقول "إن تربية صغار الأطفال من أولها إلى آخرها لابد أن تخضع للقاعدة الآتية: وهي العمل على تنمية قوى الطفل الطبيعية من جسمية وعقلية".

وبعد انتهاء الأطفال من أعمالهم يذهبون لتناول الطعام على موائد صغيرة تناسب أجسامهم. وهم يقومون بإحضار الطعام بأنفسهم، ويحملون أطباقهم بعناية ومهارة محمودتين؛ وبعد الفراغ من الطعام يزيلون ما بقى على الموائد وينظفونها. وفي هذا تدريب اجتماعي نافع لهم، يمتد أثره إلى البيت، حيث يصير في قدرة الطفل أن يقوم بنفسه بغسل وجهه، ولبس ثيابه أو خلعها، وتنظيف أسنانه، وغير ذلك من الأمور الكثيرة التي يتطلب معظم الأطفال في سن الخامسة أو السادسة مساعدة في القيام بها.

ومن الطريف أن نذكر أن مدارس منتسوري لا تستعمل أي نوع من أنواع الثواب والمكافأة، فليس لها بذلك من حاجة، لأن الطفل يقوم بعمله بشغف لملاءمة العمل لطبيعته، وأكبر مكافأة له هي شعوره بالتقدم المطرد، وسروره كلما نجح في التغلب على صعوبة من الصعوبات. وكذلك العقاب في تلك المدارس بمعناه المألوف

لا وجود له، وكل ما هنالك أن الطفل المخطئ يتحمل نتائج خطئه، على حسب مذهب روسو؛ فالإصلاح لا يأتيه من المعلمة بل من المواد التي يستعملها.

طريقة دكرولي:

صاحب هذه الطريقة هو الدكتور "أوفيد دكرولي" الذي توفي حديثا. وقد توصل إليها في خلال ثلاث عشرة سنة، قضاها في تجارب وأبحاث عن أوفق السبل لتربية النشء، بمدرسته بقرية "إكسل" قرب عاصمة بلجيكا. وهي مدرسة أنشأها سنة ١٩٠٧، وجعل الغرض منها "إعداد الأطفال العاديين للحياة بالحياة".

وقبل افتتاح هذه المدرسة قضى دكرولي ست سنوات في تربية الضعفاء والشواذ من الأطفال، وكانت هذه السنوات الست تمهيدا للعمل الذي قام به في مدرسة إكسل بعد ذلك. وهو يشبه الدكتورة منتسوري من هذه الناحية، كما أنه يشبهها من ناحية أخرى، وهي اهتمامه بالتعليم عن طريق اللعب، أو ما يشبه اللعب من وجوه النشاط. على أن لمدرسة دكرولي نواحي أخرى تختلف فيها عن مدارس منتسوري: فهي تضم أطفالا من سن الرابعة إلى سن الخامسة عشر، وتجمع بين البنين والبنات في الدراسة إلى سن الثانية عشرة. وقد كان يرمي فيها إلى جعل جو التعليم جوا طبيعيا، ولذلك اختار بقعة ريفية بعيدة عن المدن، كي يستطيع الأطفال ملاحظة التغيرات الطبيعية التي تعتري الكائنات الحية، وتدريب عقولهم على التفكير في مشاكلها. فالغاية من التعليم إلى سن الخامسة عشرة، في نظر دكرولي، هي الثقافة العامة، والمطلوب أن يعد البنين والبنات أنفسهم للحياة، بأن يعيشوا على كثب منها، في حالتها الطبيعية التي لا تشوبها شائبة من الاصطناع أو التكلف.

وقد عنى دكرولي بتقسيم التلاميذ إلى فصول مجانسة في القوة العقلية، وجعل الحد الأعلى لعدد تلاميذ الفصل خمسة وعشرين. والفصول الكبيرة العدد متعذرة في

مدرسة كمدرسة دكرولي، لم تعد غرفها لجلوس التلاميذ واستماعهم إلى ما يلقى عليهم، وإنما هي أشبه بمعامل صغيرة أعدت للنشاط المتواصل، وتوافرت فيها وسائل التجريب والتركيب والحل. وفي مثل هذه المعامل يشعر الأطفال بلذة في العمل، لأن الأعمال التي يقومون بها تتصل اتصالا وثيقا بميولهم الطبيعية، ولأن المدرسين فيها ليسوا "سائقين" يسوقون التلاميذ إلى العمل، بل هم مرشدون مملوءة نفوسهم بالعطف عليهم.

وكان دكرولي يرى أن المربين الحديثين لم ينجحوا النجاح الكافي في التوفيق بين ميول الطفل الأساسية وما يدرس بالمدرسة، وأن تقسيم المناهج لا يتمشى إلى حد يذكر مع نمو الطفل العقلي وطرق تفكيره، وإنما يعني فيه بالمواد التي يمكن تعليمها من طريق الألفاظ. وقد أدى هذا بالمدارس إلى أن تصبح أمكنة خاملة مقفرة، لا مجال فيها للنشاط الفردي الصادر عن رغبة الطفل وميله. ولعلاج هذا، نظم دكرولي عمل الأطفال في المراحل الأولى بحيث تسد حاجات حقيقية لهم. فيأخذ الطفل منذ أن يبلغ الرابعة من عمره في دراسة موضوع أساسي واحد كل عام، من بين الموضوعات التي تمس ميوله وتتصل بحياته. ففي السنة الأولى يدرس "الطعام"؛ وفي الثانية يدرس حاجة الإنسان إلى الوقاية من التقلبات الجوية، من حر وبرد ومطر ورياح؛ وفي الثالثة يدرس الدفاع عن النفس ضد الأعداء، وحمايتها من الأخطار، كأخطار النار والماء والأجسام الساقطة والسموم؛ وفي الرابعة يدرس العمل الاجتماعي أو التعاوني. وقد وضع دكرولي خطة العمل في هذه السنين وما بعدها بحيث تزود الطفل بمعلومات منتظمة عن الطبيعة في مختلف نواحيها، وفي مختلف مراحل تطورها، وعن مركز الإنسان بالنسبة لها، وعلاقته بها. وبذلك يعده للحياة الاجتماعية الصالحة من جهة، وللاتصال الفعال بالعالم الطبيعي الذي يحيط به من الجهة الأخرى.

أما طريقة الدراسة فإنها لا تقتصر على معالجة الموضوعات معالجة نظرية لفظية، بل لابد من شيء عملي في دراسة كل موضوع. ويدرس الموضوع دائما من نواح متعددة، وقد أفرد لكل ناحية منها نوع من الدروس. ففي الدروس التي يسميها دكرولي "دروس الملاحظة"، يرمي إلى تهيئة السبيل للطفل كي يخبر الأشياء والحقائق والوقائع بنفسه؛ فيشجعه على أن يراها، ويلمسها، ويشمها، ويذوقها، ويجري عليها كثيرا من التجارب. ومن أمثلة ذلك أن الأطفال يصطادون السمك من الغدير الذي يجاور المدرسة، ويربون الحيوانات الأليفة، ويسجلون ملاحظاتهم عن نموها في الوزن والحجم بعناية، فيزنون الأرانب مثلا أو غيرها بثمر بعض الأشجار.

أما "دروس الربط" فالغرض منها تنمية قوى التفكير والاستدلال عند الأطفال. ففيها يربطون المعلومات المشتتة، التي جمعوها بالملاحظة، بعضها ببعض، ويربطونها كذلك بما يذكرونه من معلومات سابقة، أو ما يسمعونه عن الموضوع من المدرس. ومهمة المدرس في أول الأمر هي توسيع تجارب التلاميذ بما يصفه لهم من الأشياء أو البلاد النائية. وهو يعمل في وصفه على استثارة خيالهم، وما في نفوسهم من حب للاستطلاع، فيقبل الأطفال في لهفة على دراسة الأجناس والحضارات الغريبة عنهم، ويستمعون بشغف إلى وصف الحيوانات كالصعوبات التي يلاقيها أهلها في حياتهم، والأعمال التي يقومون بها كي يحصلوا على بعض ما يلزمهم من مأكل وملبس ووسائل للراحة. والنشاط العملي أساس هذه الدروس. ففي دراسة حياة الإنسان في العصور الغابرة يصنع التلاميذ نماذج لآلاته ما يشاهدونه من أمثلتها في عصرهم، وبذلك يقفون على مدى تقدم العالم، ويتعلمون احترام العمل اليدوي. وعند دراسة موضوع الخبز لا يكتفون بالقراءة عنه في الكتب، بل يحضرون سنابل القمح، ويصنعون أدوات لفصل الحب عن سنبله، ثم يعدون رحى ليطحنوه بأنفسهم، كما كان يطحنه الرجل الفطري، ثم يعجنونه ويخبزونه في فرن ينصبونه على قوالب من

الطوب. وبعد الفراغ من إعداد الخبز بهذه الطريقة الفطرية، يذهبون إلى حانوت خباز ليشاهدوا كيف يصنع الخبز بالطرق العصرية، ويوازنوا بين الطريقتين وما تنتجه كل منهما.

من هذا نرى كيف يمزج دكرولي اللعب بالدراسة- أو بالأحرى كيف يبني الدراسة على نشاط يشبه اللعب. ويتجلى ذلك أيضا في الطرق التي يتبعها في تعليم القراءة والكتابة والهجاء والحساب، فهذه الأمور لا تعطي على صورة دروس جافة، أو تمرينات آلية ثقيلة على نفس الطفل، بل على صورة ألعاب شائقة، تستخدم فيها الأجهزة واللعب. كما أن قيام الأطفال بمشاهدة الظواهر الطبيعية، وتسجيل ملاحظاتهم عليها، وترتيب الأشياء التي يجمعونها في أثناء دراسة الطبيعة، تتيح فرصا كثيرة لدراسة مبادئ الرياضة.

والنظام في مدرسة كهذه سهل ميسور ما دام الطفل يفهم ما يقوم به من الأعمال، ويدرك الغرض المقصود منها، وما دامت هذه الأعمال تتصل اتصالا وثيقا بميوله وغرائزه. وليس القصد من النظام جلوس الأطفال صامتين صمتا مطلقا، كأن على رؤوسهم الطير. فمثل هذا الصمت لا يتيسر -ولا هو مرغوب فيه- في مدرسة تقوم على الحركة والنشاط. والواقع أن الأطفال في مدرسة دكرولي لهم أن يتبادلوا الأفكار فيما بينهم بحرية، على شرط ألا يتحول ذلك إلى عبث أو فوضى. وإذا شذ أحد التلاميذ، فلا عقاب ولا إرهاب، وإنما تستقصى المدرسة سبب شذوذه، وتظهر له نتائج عمله والمسئولية التي تترب عليه، حتى يرجع إلى الصواب من نفسه، ويتعود المحافظة على النظام بدافع من قلبه.

وتعمل مدرسة دكرولي على توطيد العلاقة بينها وبين أولياء أمور التلاميذ، وذلك باطلاعهم على الطرق والأنظمة التي تتبعها، وبإشراكهم في الحياة المدرسية، عن طريق لجنة إدارة المدرسة التي يمثلون فيها.

وشعار المدرسة في التربية الخلقية العمل على بث روح الإقدام، والثقة بالنفس، والإخلاص للجماعة في نفوس الأطفال. ولتنمية هذه الصفات يشجع الأطفال على إلقاء "محادثات" في موضوعات يختارونها تتصل بحياتهم المدرسية. كما أنه يسمح لهم بإصلاح ما قد يكسر أو يبلي من أدوات المدرسة وأثاثها بأنفسهم، كي يتدربوا على الاعتماد النفس ويتعرفوا قيم الأشياء.

وتعني المدرسة بفصل الأطفال العاديي الذكاء عن الأغبياء المتناهين في الغباوة وضعفاء العقول، كيلا يحول وجود هؤلاء دون تقدم أولئك بالسرعة التي تتفق ومواهبهم. فمتى وجد فيها نحو عشرة أو أكثر من هؤلاء الشواذ الضعفاء يوضعون في فصل خاص، يوكل أمره إلى معلم من ذوي المواهب الخاصة، الذين دربوا تدريبا وافيا على تربية هذا الصنف من التلاميذ.

طريقة المشروعات[٢]:

نشأت هذه الطريقة في الولايات المتحدة بأمريكا منذ أقل من عشرين سنة، وسرعان ما انتشرت فيها، ولاقت نجاحا كبيرا. والغرض منها معالجة نقص التعليم بالمدارس العادية، التي تعول على الكتب والنظريات البعيدة عن الحياة العلمية، وعن ميول الأطفال؛ وذلك بأن تجعل نشاط التلميذ بالمدرسة عمليا، منصبا على تحقيق غرض من أغراضه الحيوية، وفي أثناء محاولته الوصول إلى هذا الغرض، يكتسب أنواعا متعددة من الخبرة، ويحصل كثيرا من المعلومات النافعة.

فالأطفال إذا تركوا على حريتهم يتوقون إلى القيام، بأعمال شتى تدفعهم إليها غرائزهم، وتوحيها إليهم البيئة التي يعيشون فيها، كتنسيق حديقة، أو بناء سفينة، أو تأسيس حانوت للبيع والشراء، أو إنشاء مزرعة، أو زخرفة حجرة من حجر المدرسة،

(٢) انظر كتاب "ضحايانا الأطفال" تأليف "اجنس دي ليما"، وتعريب محمد عبد الواحد خلاف.

أو بناء حظيرة للدجاج، أو تنظيم حفلة، أو تمثيل قصة، أو القيام برحلة، أو زيارة متحف أو حقل أو علم من أعلام المدينة، وما إلى ذلك. فهذه الأعمال، التي يتعاون الأطفال على القيام بها من تلقاء أنفسهم، هي المشروعات التي تتكون منها مناهج المدارس التي تسير على هذه الطريقة. وفي أثناء تنفيذها يواجهون كثيرا من المشاكل التي يتطلب حلها التفكير والتحايل وبذل الجهد، فلا يلقنهم المعلم الحل، ولا يزودهم من عنده بالمعلومات التي يحتاجون إليها للوصول إليه، بل يتركهم يحلونها بالطريقة الطبيعية التي تستعمل لحل أمثالها في الحياة العادية، ويعتمدون على أنفسهم في البحث عن المعلومات، وابتكار الوسائل المؤدية لتحقيق الغرض الذي إليه يقصدون. وبذلك يكسبون خبرة ثمينة بشئون الحياة، ويتعلمون شتى أنواع المعارف التي يصح أن نطالبهم بدراستها.

هب أن التلاميذ اختاروا مشروع إنشاء مزرعة وإدارتها، فالخطوة الأولى في القيام بالمشروع هي التفكير في الوسائل التي يصلون بها إلى تحقيق غرضهم، كاختيار الأرض التي تنشأ عليها المزرعة، والشروط التي تراعي في ذلك، ودراسة نوع تربتها وأنواع المزروعات التي تصلح لها، ووقت زراعة هذه الأنواع، وكيفية الزراعة، وطريقة ريها؛ ثم قياس الأرض لمعرفة مساحتها، وتقسيمها على أفراد الفصل بالطرق الهندسية؛ وقد يرسمون لها خريطة بالصلصال أو على الورق، ويبينون توزيع أنواع المحصولات فيها. وبعد ذلك يأتي دور التنفيذ، فيبذرون البذور ويسقونها، ويلاحظون نمو النباتات على مرور الزمن، ويدرسون الشروط اللازمة لنموها، ويفحصون أجزاءها، ويتعلمون وظائف كل جزء. وإذا ما حان أوان جني الثمار فكروا في المسائل المتعلقة بتصريف المحصولات وفوائدها الاقتصادية. وقد يجر هذا إلى دراسة بعض الصناعات أو الأعمال التجارية، ووسائل النقل وطرق المواصلات في منطقتهم.

وهذه المعلومات المتنوعة يصلون إليها بمجهودهم الخاص، بأن يزوروا الحقول والأسواق القريبة منهم، ويشاهدوا العمل فيها، ويحادثوا أصحابها من زراع أو تجار، ويحصلوا منهم على ما يستطيعون الحصول عليه من المعلومات؛ أو بأن يقرءوا عن الموضوعات التي تعرض لهم ف الكتب والمجلات التي يسهل عليهم تناولها. وبعد ذلك يتناقشون مع معلمهم فيما جمعوه من المعلومات، ويصفون ما صنعوه وما شاهدوه شفاها وكتابة، بلغة صحيحة مهذبة. ويقررون، على أساس ذلك، الخطة التي يرون انتهاجها في تدبير شئون مزرعتهم.

وإذ كانوا هم الذين يقومون بشراء كل ما يلزمهم من بذور أو أشياء، وبصنع بعض الأدوات البسيطة التي يحتاجون إليها في الزراعة، وبيع المحصول الناتج من الأرض، فإن عليهم أن يحسبوا نفقات الزراعة، ويقسموها على أنفسهم، ويدفع كل منهم نصيبه منها ثم يقدروا المحصول، ويحسبوا الثمن الذي يباع به، والربح الذي يصيبونه بعد خصم ما أنفقوه، ونصيب كل تلميذ منه. وعليهم أن يقيدوا أعمالهم هذه في دفاتر منظمة، وأن يكتبوا الرسائل إلى المحال التجارية التي يشترون منها ما يحتاجون إليه، والتي يبيعون إليها محصولاتهم.

وهكذا يتسع المشروع لسائل المواد المدرسية من قراءة، وكتابة، وحساب، وهندسة، ورسم، وأشغال يدوية، ومشاهد طبيعة، وجغرافية. ولكنها تدرس على صورة عملية متصلة بالحياة؛ وتدرس بشغف وشوق، لشعور التلميذ بالحاجة إليها في تنفيذ أغراضه.

كذلك إذا مرض أحد التلاميذ من شرب ماء ملوث من ترعة القرية، فقد يؤدي الحديث عن ذلك إلى القيام بمشروع إنشاء جهاز للترشيح في المدرسة. ويبدأ المشروع بالبحث عما يسبب المرض في ماء الترعة، فيقابل التلاميذ بين الماء النقي وغير النقي، ويجرون بعض التجارب البسيطة لمعرفة الفرق بينهما، ويتعلمون شيئا عن

الجراثيم الضارة والظروف التي تعيش فيها. وإذا كان ببلدتهم أو على قرب منها محطة لتنقية ماء الشرب، زاروها، وفحصوا عما بها من آلات وأجهزة، واستمعوا إلى شرح القائمين بالعمل فيها، ودوّنوا ملاحظاتهم عن كل ذلك، وربما أضافوا إليها بعض الرسوم. وعند عودتهم إلى المدرسة يكتبون تقريرا عن هذه الزيارة، ويتناقشون في الطرق التي يمكنهم استعمالها لتنقية الماء في مدرستهم، كاستخدام الشب أو نوى اللوز، ويقومون بتجارب عملية لتوضيح هذه الطرق. وإذا كان في متناولهم بعض أنواع المرشحات المتداولة، يفحصون عن أجزائها وتهيأ لهم الفرصة لفهم طريقة استعمالها، وقد يصنعون لها نماذج بسيطة، أو يرسمون أجزاءها في كراساتهم. وبعد الموازنة بين الطرق المختلفة للتنقية، يقررون الطريقة التي يختارونها لمدرستهم، ويعملون على تنفيذها؛ وقد يدونون المعلومات التي حصلوا عليها في كتاب صغير ليرجعوا إليه في هذا الموضوع.

ومن المشروعات المناسبة بصفة خاصة لمدارس البنات مشروع تجميل غرفة من غرف الدراسة. وهو يبدأ بالتفكير في أفضل ما يمكن إجراؤه بالغرفة كي تصبح جميلة ومريحة– كأن تنظف الجدران، أو تغطى بالورق، أو يعاد طلاؤها بلون خاص؛ وكتنظيف أرض الغرفة، أو إصلاح الأثاث، أو عمل صور جميلة لتعلق على الجدران، أو شراء مقابض جديدة للأبواب، أو غير ذلك من الأشياء التي تلزم للغرفة ولا تكلف شيئا كثيرا. وفي أثناء ذلك تقوم كل تلميذة برسم الغرفة رسما تخطيطا في كراستها، وتبين أبعادها ومواضع الأبواب والنوافذ فيها. وبعد أن يستعرض التلميذات سائر المقترحات التي تعرض لهن، ويتناقشن فيها بإرشاد معلمتهن، يخترن أحسنها من جهة الفن وقواعد الصحة، ويفكرن في أسهل السبل لتنفيذها مع حساب النفقات اللازمة لها، ثم يشرعن في التنفيذ.

ولعل في هذه الأمثلة ما يكفي ليبين للقارئ ما لهذه الطريقة من مزايا جليلة. فهي تجعل المدرسة جزءا من معترك الحياة، يخوض التلاميذ غماره، ويتغلبون على ما يصادفهم فيه من عقبات بشكل عملي طبيعي، يعدهم أحسن إعداد لحياتهم المستقبلة. وفيها تمنح لهم حرية واسعة في اختيار ما يشتغلون به؛ وتستغل ميولهم الطبيعية ونشاطهم الذاتي، فتنمو بذلك في نفوسهم صفات الإقدام والابتكار والاعتماد على النفس وحب العمل.

ثم إن فيها تربية فكرية واجتماعية قيمة للتلاميذ، لما تتطلبه منهم من التفكير الشخصي في حل المشاكل المختلفة التي يصادفونها، ومن التعاون معا على تنفيذ كل مشروع. أما من جهة التحصيل العلمي فلا شك أنها تهيئ للتلاميذ الفرصة لتحصيل كل ما ينفع في الحياة أو يتصل بالبيئة التي يعيشون فيها من المعلومات، وأن المعلومات التي يحصلونها على هذه الصورة تكون حية ذات أثر فعال في تصرفاتهم، وتبقى ثابتة في أذهانهم على مدى الحياة.

طريقة دلتون[٣]:

وهذه طريقة أخرى تحاول أن تحقق الأغراض التي تنادي بها التربية الحديثة: وهي تشجيع العمل الفردي، وتحميل التلاميذ قسطا كبيرا من المسئولية. وقد سميت كذلك لأنها أدخلت أول مرة سنة ١٩٢٠ ببلدة دلتون بإحدى مقاطعات أمريكا. وتسمى أيضا بطريقة المعامل، لأن كل غرفة من غرف المدرسة تحول إلى معمل خاص بعلم من العلوم، يتضمن جميع الكتب والأدوات والأجهزة اللازمة لهذا العلم. وفي هذا المعامل يصرف التلاميذ معظم أوقاتهم في الدراسة الخاصة والبحث، وينتقلون من معمل لآخر حسب إرادتهم. أما نظام الدروس المتتابعة بالفصول على النحو الذي نعرفه، وتقسيم

(٣) انظر "طريقة دلتون في التعليم" تأليف هلن باركهرست، وتعريب زكريا ميخائيل.

الوقت بين المواد الدراسية تقسيما مفروضا على التلاميذ، بحيث يكون لكل مادة درس أو دروس خاصة بها، فليس له وجود. وكذلك اختفى المدرس القديم الذي يدرس ويأمر وينهي، وأصبحت مهمة مدرسي دلتون محصورة في تقسيم العمل إلى ما يسمى "تعيينات"، شهرية وتسهيل السبل أمامهم للقيام به، ومساعدتهم عندما تواجههم صعوبات، على ألا يتدخل المدرس في طريقة تعلمهم ولا يوجه نظرهم إلى صعوبة لا يشعرون بها. فهو مجرد دليل يسدى النصح عندما يطلب منه ذلك، ويشرح القواعد العامة للعمل، أو بعض التفاصيل الدقيقة، ويقيم نتائج كل تلميذ، ويختبره كلما أتم تعيينه لقياس تقدمه، ويعين التلاميذ الكسالى أو غير المنظمين كلا بما يناسبه.

فالتلاميذ يتمتعون بقسط كبير من الحرية، ولكنها حرية محملة بالتبعة، وبالقدر اللازم للعمل المنتج. فهم يستطيعون التحدث معا في أثناء العمل، ويقسمون أنفسهم أزواجا أو جماعات يتعاون أفرادها؛ ولهم أن يغيروا جماعاتهم إذا شاءوا، وهم أحرار في حركتهم ما داموا يعملون؛ والمدرسة على وجه العموم يسودها جو العمل المفرح.

ويرجع سرور التلاميذ إلى حريتهم في اختيار العمل الذي يقومون به. فبمجرد أن يعطوا تعيين الشهر، أي مجموع الأعمال التي يطلب منهم إنجازها فيه، يستطيع التلميذ أن يبدأ بأي عمل يريد ويستمر فيه كما يشاء. وقد يباشر موضوعين في وقت واحد، ويقرأ الكتب التي تحلو له. وأهم من هذا كله أنه يسير بالسرعة التي تناسبه، فليس هناك إرهاق للتلاميذ، وإن كان الكسل مكروها. وليست الكتب هي وسيلة التعليم الوحيدة، فالتلميذ يشترك في التمثيل والموسيقى، والألعاب الرياضية، وحفلات التسلية، وغير ذلك مما يتضمنه جدول الدراسة.

ويجتمع التلاميذ في هيئة فصل مرة أو مرتين في الأسبوع لمراجعة الأعمال وعرضها، ومناقشة النتائج، وحل المعضلات الطارئة.

وتعترض هذه الطريقة بعض الصعوبات، فقد يهمل بعض التلاميذ القيام بها يكلفونه من عمل فيتأخرون؛ ثم أنهم في هذه الطريقة يحرمون من شيء من المزايا الاجتماعية التي يكتسبونها إذا ما درسوا معا في فصل واحد. ولكن يقال في مقابل هذا إن التلميذ يتعلم الإخلاص للمدرسة، التي هي مجتمع أكبر من فصله، وتقوى رغبته في التعلم والتحصيل في جو الحرية، الذي يسود طريقة دلتون أكثر من الفصول العادية المبنية على الضغط والقيود.

اتبعت بعض المدارس صيغة معدلة لطريقة دلتون، فيخصص نصف الوقت للعمل الفردي وفقا لنظام دلتون، والنصف الآخر لدروس الفصول المعتادة.

الكشافة:

نستطيع أن نلخص الكشافة في أنها رابطة إخاء دولية، يتعهد أعضاؤها، من صغار وكبار، بالتمسك بمبادئ خاصة، ترمي إلى خدمة المجتمع، ويتدربون على أعمال خاصة يقومون بها في الهواء الطلق. وفي مقدمة هذه الأعمال إقامة المعسكرات، وقص الأثر، وأشغال الخشب، والحركات الرياضية، والألعاب، والعوم وإنقاذ الغرقى، والإسعاف، والحرف والصناعات، والغناء، وبناء الجسور (الكباري). وهناك درجة خاصة من الإتقان في كل هذه الأعمال، إذا ما وصل إليها العضو، واجتاز اختبارها، أعطى شارة للجدارة، تتكون من قطعة من النسيج الملون، يضعها على ذراعه.

وحركة الكشافة على وجه العموم ترمي إلى اطراد نمو الأطفال، عن طريق الأعمال الاجتماعية التي توافق طبائعهم، وتحاول أن تجعل من الأولاد رجالا أشداء سعداء، يحبون الطبيعة وحياة الخلاء، ويقومون بأود أنفسهم وقضاء ما يلزمهم. وإلى جانب هذه الناحية العملية تحاول أن تكسبهم نظرا صحيحا للأمور، وخلقا قويما،

وميلا لخدمة المجتمع، ومعرفة لوسائل القيام بهذه الخدمة. ومن هناك كان الاهتمام بتعلم الحرف وأنواع المهارة العملية الأخرى.

وتنقسم الجماعة كلها إلى أقسام صغيرة، يتألف كل منها من أربعة كشافين إلى اثني عشر كشافا، ويرأس القسم واحد منهم يختارونه. وأساس الاختيار مبلغ ميلهم إليه، وصلاحيته للزعامة، وتشبعه بروح الجماعة. ومن مبادئ الجماعة توزيع التبعة، والثقة بمن يستحق الثقة. ويرأس الجماعة كلها أستاذ كشاف، طاعته واجبة؛ ولكن روح الثقة وتوزيع التبعة تجعل نظام الكشافة ديمقراطيا، رغم هذه الطاعة التامة للرؤساء. لأن التلاميذ بطبيعتهم يحبون الطاعة، ولا يعطي أمر لا يشعر التلاميذ بميل لتنفيذه.

وحركة الكشافة هي بلا شك حركة سلام؛ وقد حرص مؤسسها اللورد بادن باول على توضيح أغراضها الدولية غير العسكرية؛ ولذلك تعقد من وقت لآخر اجتماعات عامة للكشافة يحضرها أعضاء من كل بلاد العالم، فيتزاورون، وتقوى بينهم أواصر الصداقة.

كل هذا من شأنه أن يجعل الكشافة وسيلة من وسائل التعليم. وهي بنظامها البديع –فوق الأشبال للأطفال، والكشافة للفتيان، والجوالة للكبار– تتناول جميع مراحل النمو، وهي في نفس الوقت خير تسلية في أوقات الفراغ. ولكن فائدتها العملية تتوقف على مبلغ تحمس الأولاد لها، واختيار الرؤساء الصالحين. لأن الرجال ذوي الشخصية الجذابة، النشطين، الأصحاء الأبدان، المحبين للأطفال وحياة الهواء الطلق، هم وحدهم الذين يصلحون للرياسة، وليس من المستحيل على المدرس أن يكون كذلك.

أما الناحية الخلقية للكشافة فيوضحها قانونها وقسم الكشاف تمام التوضيح. وآخر ما نقوله فيها إن التطوع هو أهم ضروريات هذه الحركة، ومن الواجب تجنب حمل التلاميذ على الانضمام إليها، إذ لم يجدوا الدافع لذلك من تلقاء أنفسهم.

ويشتمل قانون الكشافة على المواد الآتية:

(١) الكشاف صادق وشرفه موثوق به.

(٢) الكشاف مخلص لله، ولملكه، ولأمته، ولوالديه، ولرؤسائه، ولمرءوسيه.

(٣) الكشاف نافع ومعين لغيره.

(٤) الكشاف صديق الناس كلهم، وأخ لكل كشاف، آخر مهما اختلفت جنسيته.

(٥) الكشاف مؤدب متصف بالأخلاق المرضية.

(٦) الكشاف رفيق بالحيوان.

(٧) الكشاف لا يعارض فيما يصدر إليه من الأوامر، سواء أكانت من والديه، أم من رئيس قسمه، أم من معلم فرقته.

(٨) الكشاف باش، يقابل الشدائد بصدر رحب.

(٩) الكشاف مقتصد.

(١٠) الكشاف طاهر القلب، حسن القول، حميد الفعل.

أما قسم الكشاف فهو:

"أقسم بشرفي أن أقوم بواجبي نحو الله والملك، وأن أساعد الغير في كل وقت، وأن أطيع قانون الكشافة".

* * *

الفهرس